



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

초등학교의 친인권적 교실문화가
집단따돌림 주변인 행동에
미치는 영향

The Influence of Human-Rights-Friendly
Classroom Culture in Elementary Schools on
Bystander Behaviors in Bullying Situations

2019년 8월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
임 여 정

초등학교의 친인권적 교실문화가
집단따돌림 주변인 행동에
미치는 영향

지도교수 이 미 나

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2019년 4월

서울대학교 대학원
사회교육과 일반사회전공
임 여 정

임여정의 석사 학위논문을 인준함
2019년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

요약(국문초록)

모든 청소년은 억압과 착취가 없는 학교에서 안전하고 행복하게 교육받을 권리가 있다. 그와 동시에 청소년은 타인의 권리를 존중하며 화합과 질서를 배울 수 있는 공동체를 만드는 데 주체적으로 참여해야 한다. 학교는 학생들이 가장 안전해야 할 공간이자 타인과 더불어 살아가는 것을 배우는 학습의 장이다. 그러한 공간이 인권을 침해하는 공간으로 변질되어 가는 것은 안타까운 일이다. 따라서 학교에서 발생하는 집단따돌림은 조속히 해결해야 할 문제이며, 이를 위한 가장 최선의 방법은 집단따돌림을 예방하는 일일 것이다.

지금까지 집단따돌림을 극복하기 위한 다양한 정책과 프로그램이 학교에 도입되었다. 그러나 대부분의 정책과 프로그램이 사후적 대책으로서, 가해자와 피해자 개인에게 초점이 맞춰져있었다. 이후 점차 가해자·피해자뿐 아니라 집단따돌림 ‘주변인’에 주목하는 움직임이 나타났지만, 여전히 집단따돌림 ‘주변인’의 개인적 특성에 초점을 둔 한계를 지닌다. 이에 개인의 특성이 아닌 집단적 맥락에서 집단따돌림 주변인 행동을 진단하고자 하였다. 본 연구는 친인권적 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

본 연구에서는 친인권적 교실문화의 측정지표로서 교사와 학생간의 관계, 학생과 학생간의 관계, 학급에서의 의사결정을 하위요소로 구성하였다. 집단따돌림 주변인 행동은 방어행동, 방관행동, 동조행동으로 나누어 살펴보았다. 그리고 다음과 같은 가설을 도출하였다.

- 추가설1. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.
 - 하위가설1-1. 학생이 지각한 교사와 학생간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.
 - 하위가설1-2. 학생이 지각한 학생과 학생간의 관계는 집단따돌

림 방어행동에 영향을 미친다.

- 하위가설1-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단 따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

■ 추가설2. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

- 하위가설2-1. 학생이 지각한 교사와 학생간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.
- 하위가설2-2. 학생이 지각한 학생과 학생간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.
- 하위가설2-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단 따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

■ 추가설3. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

- 하위가설3-1. 학생이 지각한 교사와 학생간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.
- 하위가설3-2. 학생이 지각한 학생과 학생간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.
- 하위가설3-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단 따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

위의 연구 가설을 검증하기 위해 서울 지역 초등학교에 재학 중인 5,6학년 학생 329명의 설문 조사 결과를 분석하다. 설문을 2019년 5월 중순부터 5월 말까지 진행되었다.

다중회귀분석을 통해 설문 내용을 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 학생들이 지각한 친인권적 교실문화는 집단따돌림 주변인 행동에 전반적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 그러나 집단따돌림 주변인 행동에 따라 유의한 영향을 미치는 친인권적 교실문화의 하위요인들이 부분

적으로 상이했다. 이러한 결과는 각각의 행동을 촉진 혹은 억제하기 위해서는 각기 다른 요인에 초점을 맞추어야 함을 시사한다.

둘째, 방어행동과 방관행동은 공통적으로 학생과 학생간의 관계와 학급에서의 의사결정 방법에 유의미한 영향을 받았다. 특히 학생과 학생간의 관계의 영향력이 매우 큰 것으로 나타났다. 그러나 교사와 학생간의 관계는 방어행동과 방관행동의 유의미한 영향을 주지 못했다.

셋째, 동조행동을 줄이는 데는 학생과 학생간의 관계, 교사와 학생간의 관계가 유의미한 영향을 주고 있었다. 반면 다른 주변인 행동과 달리, 학급에서의 의사결정 방법은 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 이는 집단따돌림 동조행동은 교사나 친구와 같은 타인들과의 관계가 큰 영향을 미친다는 것을 의미한다.

따라서 가설<1-1>, 가설<2-1>, 가설<3-3>은 기각되었으며, 가설<1-2>, <1-3>, <2-2>, <2-3>, <3-1>, <3-2>는 채택되었다.

이러한 분석 결과는 사회과교육에 다음과 같은 시사점을 제공한다.

첫째, 본 연구는 집단따돌림을 예방하기 위하여 지금까지 많은 연구에서 다루어왔던 개인적 차원에서의 접근이 아닌 주변 환경적 차원에서 접근하였다. 특히 집단따돌림이 발생하는 최소 단위인 학급차원에서 논의하고자 하였다. 학생들의 개인적인 특성은 변화시키기 어렵거나 오랜 기간이 걸린다는 한계를 지닌다. 이에 본 연구에서는 집단따돌림이 발생하는 교실의 문화를 집단따돌림을 예방하기 위한 환경으로 조성하는데 활용할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 일반적인 학급풍토나 학급분위기에서 나아가 교실문화가 어떻게 형성되어야 하는지에 대한 구체적인 지침을 주고 있다. 친인권적 교실문화를 조성하기 위한 방안을 살펴보면, 교사가 학생을 인격적으로 존중하고 차별하지 않아야 한다. 또한 학생간에 서로 존중하는 문화를 만들어야 한다. 마지막으로 학급의 대표나 의사결정을 민주적으로 해야 한다. 이처럼 학생들이 경험하는 일상적인 친인권적 교실문화는 집단따돌림이 발생했을 때 주변인으로서 행동해야 할 올바른 지침을 줄 수 있다.

셋째, 집단따돌림을 극복하기 위한 학교 차원의 적절한 접근 방법을

제시한다. 그동안 학교는 집단따돌림 대책 마련으로 학교폭력 예방 교육과 같은 인지적 차원의 접근이나 개인적 차원의 접근을 시도해왔다. 하지만 집단따돌림 주변인 행동은 지식의 부족 혹은 개인의 정서적 결함으로 인해서만 좌우되는 것은 아니라는 것이 밝혀졌다. 따라서 학교 차원에서 집단따돌림을 극복하기 위한 방법이 하나로서 인권친화적인 교실문화를 형성할 수 있도록 장려해야 한다.

주요어 : 교실문화, 친인권적 교실문화, 집단따돌림, 집단따돌림 주변인 행동, 동조행동, 사회적 영향 이론

학 번 : 2015-21581

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 연구의 의의 및 한계	5
4. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	9
1. 집단따돌림과 주변인 행동	9
1) 집단따돌림의 정의	9
2) 집단따돌림의 참여자 역할	11
3) 집단따돌림과 동조행동	13
2. 친인권적 교실문화	15
1) 교실문화의 의미	15
2) 친인권적 교실문화의 정의와 구성	18
3) 친인권적 교실문화와 시민성 교육	21
3. 친인권적 교실문화와 집단따돌림 주변인 행동	22
1) 규범적 사회영향	25
2) 관찰학습	26
3) 누적된 습관	27
4. 선행연구 고찰	28
1) 집단따돌림 행동에 영향을 미치는 변인 연구	28
2) 학급환경이 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는 변인 연구	32
III. 연구 설계	34
1. 연구가설	34

2. 연구대상	36
3. 연구 변인 및 측정도구	39
1) 독립변인	40
2) 종속변인	42
3) 통제변인	43
4. 분석방법	44
IV. 결과 분석	46
1. 초등학생이 지각한 친인권적 교실문화와 집단따돌림 주변인 행동의 특성	46
1) 초등학생이 지각한 교실문화	46
2) 초등학생의 집단따돌림 주변인 행동	47
2. 친인권적 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향	48
1) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 방어행동에 미치는 영향	49
2) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 방관행동에 미치는 영향	52
3) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 동조행동에 미치는 영향	55
V. 논의 및 결론	58
1. 요약 및 논의	58
2. 제언	64
참고문헌	67
<부록 1> 설문지	78
ABSTRACT	82

표 목 차

〈표 II-1〉 집단 따돌림 관련 행동의 역할과 그에 대한 설명	12
〈표 II-2〉 친인권적 교실문화 목록(김영신, 2010)	20
〈표 II-3〉 집단따돌림에 대한 접근	32
〈표 III-1〉 연구 대상의 특성	38
〈표 III-2〉 분석모형	39
〈표 III-3〉 교실문화 측정 문항의 구성과 신뢰도 계수	41
〈표 III-4〉 집단따돌림 주변인 행동 측정 문항의 구성과 신뢰도 계수	43
〈표 IV-1〉 친인권적 교실문화 하위구성요인의 특성	47
〈표 IV-2〉 집단따돌림 주변인 행동의사의 특성	47
〈표 IV-3〉 독립변인 간 상관관계	49
〈표 IV-4〉 방어행동에 대한 회귀분석 결과	50
〈표 IV-5〉 방관행동에 대한 회귀분석 결과	53
〈표 IV-6〉 동조행동에 대한 회귀분석 결과	55
〈표 V-1〉 집단따돌림 주변인 행동에 대한 회귀분석 결과 요약	60

그 립 목 차

[그림 II-1] 학교문화와 학교풍토의 관계(Stolp & Smith, 1995)	16
[그림 II-1] 조직풍토의 발생(Owens & Valesky, 2007)	17
[그림 II-3] 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는 메커니즘	28

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라에서 집단따돌림의 문제가 부각된 것은 1990년대 중반 따돌림을 당하던 학생들이 자살을 한 사건 이후부터라고 할 수 있다. 그 후로도 집단따돌림으로 인해 목숨을 끊었다는 뉴스는 매해 반복해서 보도되고 있지만, 집단따돌림 현상은 줄어들지 않고 있다. 실제 집단따돌림의 피해를 경험한 학생은 그렇지 않은 학생에 비해 두 배 가까이 높은 자살 충동을 경험하는 것으로 밝혀졌다(최준영, 2007).

자신이 속한 집단에서 따돌림을 당한 피해자는 이처럼 목숨을 내어 놓을 정도로 극심한 심리적 고통을 당하게 된다. 인간은 사회적 존재로서 집단에 소속되고 집단에 의해 받아들여지고 싶어 하는 애정(사회적)의 욕구를 가지고 있기 때문이다(Maslow, 1943). 특히 아동기와 청소년기의 아이들에게 또래집단과의 관계는 전반적인 생활의 질에 영향을 미칠 정도로 중요하다. 따라서 이 시기의 학생들에게 또래집단에서 배척된다는 것은 인간으로서의 존재적 가치가 절하되는 것을 의미한다.

이처럼 인간존엄성을 훼손하는 집단따돌림 문제는 인권적 관점의 해결책이 필요하다. 집단따돌림은 피해 학생의 존엄권, 평등권, 안전권, 자유권, 평화권, 교육권 등의 기본 권리를 침해하는 현상이다. 또한 집단따돌림은 공동체에 대한 의무와 타인의 권리를 존중하지 않는 대표적인 반인권적 현상이다(국가인권위원회, 2015). 즉 집단따돌림은 가해 학생이 피해 학생의 인권을 존중하지 않아서 발생한다. 또한 피해자나 가해자 이외의 주변 학생들이 인권침해 현상을 민감하게 반응하지 않거나 외면하기 때문이기도 하다.

집단따돌림에서 벌어지는 명백한 인권침해 현상을 해결하고 구성원들의 인권을 보장하기 위해서는 인권교육이 필수적이다. 이 때, 인권교육은 인권에 대한 지식 증진 및 가치·태도의 함양에 대한 교육 뿐 아니라,

학생들이 생활하는 교실의 문화를 인권 친화적으로 조성하는 것까지 확장되어야 할 것이다. 다시 말해 ‘인권에 대한 교육’ 뿐 아니라 ‘인권을 통한 교육’이 이루어져야 한다는 말이다. 학생들이 생활하고 학습하는 공간에서 인권을 충분히 누릴 수 있어야만 비로소 집단따돌림이 확연히 줄어들 수 있을 것이다.

교육부에서 발표한 2018년 1차 학교폭력 실태조사 결과에 따르면 피해 유형별 응답건수에서 집단따돌림(17.2%)은 언어폭력(34.7%)에 이어 많은 피해 사례 건수를 기록하였다. 청소년폭력예방재단(2017)의 실태 조사에서도 마찬가지로 언어폭력(22.4%)에 이어 집단따돌림(18.3%)이 많은 학교폭력 피해 유형으로 밝혀졌다. 또한 2018년 1차 2차 실태조사 모두에서 학교폭력 피해 경험 및 목격 경험이 초등학교 시기에 가장 많은 것으로 조사되었다.

초등학교 시기는 공식적 사회화의 첫 단계로서 학생들은 가정의 울타리에서 벗어나 또래관계를 형성하게 된다. 그리고 이러한 또래 집단은 아동의 사회화 과정 전반에 영향을 미친다. 아이들은 또래를 통해 대인관계에서의 규칙을 준수하는 것과 타협 및 협동심을 기른다. 또한 소속감이 발달되고 자아정체감과 자아개념을 형성할 수 있다. 이에 이 시기에 집단따돌림을 경험하면, 또래관계에 부정적인 인식을 갖게 하고 사회적 의사소통능력과 문제 해결력의 저하를 가져올 수 있다(권영자, 2015: 2). 또한 피해학생이 집단따돌림을 경험하는 기간은 대개 6개월에서 5년 이상 반복적이고 지속적인 것으로 보고된다(곽금주, 2008). 이는 초등학교 시기의 집단따돌림의 피해가 이후 중학교 고등학교 시기까지 연결되어 나타날 수 있음을 시사한다.

집단따돌림은 피해 학생뿐 아니라 가해 학생이나 ‘주변인’ 학생의 인권에도 심각한 악영향을 미치고 있다. 여기서 주변인(bystander)이란 집단따돌림에서 가해자, 피해자를 제외한 주변사람들이다. 이들은 집단따돌림에 간접적으로 영향을 주고받고 있다(Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012). 인권침해의 주체가 되는 가해 학생의 경우, 집단따돌림 가해를 경험하면 성인이 되었을 때 다른 범죄를 저지를 확률이 정상인

청소년에 비해 약 4배정도 높게 나타난다(Olweus, 1991). 또한 가해 학생의 문제가 제대로 다루어지지 않을 경우 장기적으로 성인기에 법률에 저촉되는 행동 문제를 보일 가능성이 높다(조유진, 2011).

집단따돌림 행위에 적극적으로 개입되지 않은 방관자 집단 또한 건강한 갈등 대처를 배울 기회를 놓치며 정상적인 발달이 위협받을 수 있다는 점에서 인권 침해를 받고 있다(국가인권위원회, 2015). 이들은 따돌림 상황을 직접 목격함으로써 자신도 같은 일을 당할 수 있다는 불안과 두려움에 빠진다. 또한 고통을 당하는 피해 학생을 도와주지 못했다는 사실 때문에 심리적으로 죄책감을 가지게 된다. 실제 집단따돌림 상황에서 어떠한 개입도 하지 않는 방관자적 태도를 취한 아이들은 지진 현장 구급대원의 3배가 넘는 정신적 트라우마에 시달린다(Richard Hazler, 2004).

집단따돌림은 단순히 특정 개인 간에 일어나는 갈등의 결과물이 아니라, 가해·피해와 더불어서 연관된 많은 주변인 참여자들이 포함된 또래 그룹 사이에서 일어난다(Salmivalli, 2010). 방관자는 집단따돌림 유지에 기여하며, 동조자는 집단따돌림을 강화시킨다. 그러므로 이들을 방어자로 변화시키는 것이 집단따돌림 극복을 위한 또 하나의 강력한 해결책이 될 수 있다. 이에 교육현장에는 ‘주변인’ 학생들에 주목하는 다양한 정책과 프로그램이 제시되었다. 그러나 주변인을 대상으로 하는 프로그램들은 여전히 주변인들의 개인적 요인에 주목하는데 그쳤다는 점에서 한계를 갖는다(전자배, 2019).

집단따돌림 해결에 결정적인 역할을 하는 주변인의 행동은 개인적 요인뿐만 아니라 주변 환경에 의해 영향을 많이 받는다. 한 사람의 공격적 성향과 반사회적 행동은 그가 속한 문화가 그러한 행동을 얼마나 권장하고 묵과하는가에 달려있다(Shaffer, 1994). 실제로 가해자가 의도를 행동으로 옮기는 과정에서 자신을 둘러싼 학교환경을 어떻게 지각하느냐, 즉 주변의 기대나 규범을 어떻게 지각하느냐가 본인이 폭력에 대해 어떤 태도를 갖는 것보다 강한 영향을 미친다(이훈구·홍영오, 2002: 120). 학급은 학생들이 학교에서 가장 오랫동안 생활하는 물리적 환경이면서 동시에 학생들의 생각과 판단, 태도와 신념을 형성하는데 중요하게 영향을

미치는 발달적 맥락이다(Eccles & Roeser, 2011). 그러므로 본 연구에서는 집단따돌림과 관련된 학생들의 주변 환경, 특히 교실문화를 주요 변인으로 보고자 한다.

학교문화는 학교 구성원이 공유하는 가치 및 규범의 총체로 간주된다(이정훈, 2003; 조남근, 1996; Owens, 2001). 교실문화는 학급 구성원이 공유하는 가치 및 규범의 총체로 볼 수 있다. 발달단계 특성상 또래집단에서 고립되거나 배척되는 것을 두려워하는 학생들은 또래집단 규범에 따라 행동하는 경향을 보인다. 이를 집단따돌림 현상에 적용하면, 교실문화에 따라 자신의 평소 집단따돌림에 대한 태도와 다른 행동을 보일 수 있다. 평소 집단따돌림에 부정적인 태도를 가진 학생들도, 집단따돌림을 허용하는 비인권적 문화를 가진 교실에서는 집단따돌림에 동조하거나 방관할 수 있다. 이는 반대로 친인권적 문화의 교실에서는 집단따돌림에 허용적인 태도를 가진 학생들조차 쉽게 집단따돌림에 동조하거나 방관하기 어렵다는 것을 시사한다.

또한 친인권적 교실 문화가 중학생의 인권태도를 향상시키는 데 있어 효과를 가지고 있음이 밝혀졌다(김영신, 2014). 인권태도가 높은 학생들은 타인의 인권을 중시하기 때문에, 타인의 인권을 침해하는 행동을 하지 않을 것이다. 따라서 집단따돌림과 같은 대표적인 반인권적 행위에 동조하지 않을 것이다. 나아가 타인의 인권을 존중하고 보호하기 위해 방어하는 역할을 할 것이다. 즉 교실문화를 친인권적으로 조성하여 학생들의 인권태도를 높이는 것은 집단따돌림을 극복하는 방안이 될 수 있는 것이다.

사회과는 민주시민의 자질을 함양하여 개인의 발전은 물론, 공동체 발전에 기여할 수 있는 책임 있는 시민을 기르는 것을 목표로 한다. 친구를 배척하고 소외시켜 극단적으로는 자살이라는 비인간적인 현상을 초래하는 지금의 학교 현장은 사회과에서 지향하는 공동체의 모습과 상반된다. 따라서 학급 내에서 친인권적인 문화가 형성되어, 서로를 배척하지 않고 존중하며 더불어 살아가는 시민으로 자라날 수 있도록 사회과의 노력이 요청된다.

2. 연구문제

[연구문제] 친인권적 교실문화는 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는가?

1. 학생이 지각한 ‘교사와 학생 간의 관계’는 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는가?
2. 학생이 지각한 ‘학생과 학생 간의 관계’는 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는가?
3. 학생이 지각한 ‘학급에서의 의사결정 방법’은 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는가?

본 연구문제에 대한 해결을 통하여, 친인권적 교실문화 요인이 초등학교의 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는지 여부를 확인할 수 있을 것이다. 이에 따라 집단따돌림 주변인 행동을 변화시켜 집단따돌림을 감소시키고 예방할 수 있는 교육적 실천방안이 무엇인지 제시할 것이라 기대한다.

3. 연구의 의의 및 한계

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 집단따돌림을 극복하기 위해 교실문화라는 주변 환경적 차원에서 접근하였다. 기존의 집단따돌림 주변인에 영향을 미치는 요인에 대한 선행 연구는 대부분 개인의 성향이나 가정환경 등의 개인적 요인을 다루었다. 그러나 개인의 기질이나 가정환경과 같은 요인들은 교육이나 단기간의 노력으로 변화가 어렵다. 이에 교실의 문화를 집단따돌림을 예방하기 위한 환경으로 조성하는 데 활용하고자 한다.

둘째, 집단따돌림을 극복하기 위한 구체적인 교실문화를 제시하고 있다. 본 연구는 집단따돌림의 문제를 인권적 관점에서 이해하고 해결 방안을 마련하였다. 집단따돌림은 고립감을 초래하고 극단적인 경우 자살을 선택하게 하는 심각한 인간의 존엄성에 대한 훼손이다. 그럼에도 불구하고 인권과 집단따돌림을 연계한 연구는 미비하다. 이에 본 연구에서는 친인권적 교실문화라는 방향성을 제시하고, 집단따돌림 주변인에게 구체적인 행동 지침을 주고자 한다.

셋째, 집단따돌림 극복을 위한 프로그램 및 정책의 기반이 될 수 있다. 그동안 학교에 보급된 집단따돌림 관련 정책 및 프로그램은 문제가 발생한 이후의 대응에 초점을 맞추고 있었다. 또한 집단따돌림 주변인의 인식 개선이나 정서 함양과 같은 개인적 차원의 접근을 시도했다. 따라서 본 연구결과를 토대로 교실문화를 개선하는 차원의 프로그램이나 정책이 보급될 수 있을 것이다.

이상에서와 같이 연구결과가 주는 시사점에도 불구하고 본 연구는 제한점을 가지고 있다.

첫째, 본 연구는 서울 지역에 위치한 초등학교의 학급 상황만을 연구 대상으로 하였다. 따라서 이 연구결과를 서울 이외의 지역에 일반화시키는 데 제한점을 가진다.

둘째, 본 연구는 자기 보고식 척도에 의존하여 집단따돌림 주변인 행동을 측정하였다. 자기 보고의 경우 응답하는 대상이 불성실하게 답할 가능성이 있다. 또한 학생들이 실제 자신이 행동하는 것을 기입하기보다 사회적으로 바람직하다고 여기는 응답을 했을 가능성이 있다.

셋째, 본 연구는 집단따돌림에 영향을 미치는 요인으로서 교실문화에만 초점을 맞추고 있다. 그러나 집단따돌림은 학생들의 개인적 배경과 함께 학교 및 학급환경, 사회적 배경, 심리사회적 특성 등이 총체적으로 영향을 주는 현상이다. 따라서 이들을 함께 고려한 연구를 통하여 집단따돌림에 영향을 미치는 주요한 요인과 부차적 요인에 대한 심층적 연구가 필요하다.

4. 용어의 정의

1) 친인권적 교실문화

학교문화란 학교 구성원들에 의해 공유된 관계, 믿음, 가치와 감정들의 집합이다(Henry, 1993). 이를 교실에 적용하면 교실문화란 학급의 구성원인 교사와 학생, 학생과 학생 간의 관계와 믿음 가치와 감정을 아우르는 것이다. 따라서 친인권적 교실문화란 학급 구성원들 간에 인권 친화적으로 관계를 맺고 가치를 공유하고 활동하는 방식을 의미한다(김영신, 2014). 다시 말해, 친인권적 교실 문화는 인간으로서 기본적으로 가지는 권리를 존중해 줄 수 있는 학급풍토를 의미한다. 그리고 본 연구에서는 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계, 학급에서의 의사결정방법의 세 가지 측면에서 친인권적 교실문화를 살펴본다.

2) 집단따돌림 주변인 행동

집단따돌림이란 불균형한 힘의 관계 속에서 발생하는 고의적이고 지속적인 괴롭힘으로, 주변인의 동조에 의해 유지·강화되며 사회적 고립감을 초래함으로써 인간의 존엄성을 훼손하는 행위이다. 집단따돌림은 전체의 약 70% 학생이 주변인으로 참여하는 집단적 현상이다(Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996). 여기서 주변인(bystanders)이란 따돌림 상황의 직접적 당사자인 가해자와 피해자를 제외한 주변 학생들을 지칭한다. 본 연구에서는 가해자와 피해자를 제외한 집단따돌림 주변인을 피해자 방어자, 방관자, 가해 동조자로 정의한다.

따라서 세 가지 유형의 주변인 행동을 정의하면, 방어행동은 집단따돌림 발생 시 피해자의 편에서 방어하는 행동을 의미한다. 방관행동은 집단따돌림 발생 시 직접적으로 반응하지 않고 피하는 행동을 의미한다. 마지막으로 동조행동은 집단따돌림 발생 시 가해자를 도와 가해행동을 강화하는 것을 의미한다.

3) 정보적 동조와 규범적 동조

동조는 크게 정보적 사회영향(informational social influence)에 의한 동조와 규범적 사회영향(normative social influence)에 의한 동조로 구분된다(Deutsch & Gerard, 1955). 정보적 사회영향에 의한 동조는 새로운 상황이나 애매한 상황에서 나타난다. 이러한 상황에서 사람들은 타인의 행동을 관찰하고 참고하여 행동하게 된다. 즉 자신의 판단을 신뢰할 수 없을 때, 타인으로부터 얻은 정보를 참고하여 행동하는 것을 정보적 동조로 정의한다. 반면 규범적 사회영향에 의한 동조는 명백히 정답을 아는 상황에서도 나타난다. 타인으로부터 고립되거나 배척되고 싶지 않은 사회적 욕구 때문에 타인에게 맞춰 자신의 행동을 바꾸게 된다. 즉 집단의 의견이 하나의 규범으로 작용하여 타인의 기대, 태도, 행동에 맞추어 행동하는 것을 규범적 동조로 정의한다.

II. 이론적 배경

본 연구의 목적은 초등학교의 친인권적 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향을 밝히는 것이다. 이에 본 장에서는 각 변인에 대한 개념과 개념간의 관계, 관련 선행연구를 검토하고자 한다.

1. 집단따돌림과 주변인 행동

1) 집단따돌림의 정의

우리나라에서 집단따돌림은 주로 왕따, 집단괴롭힘, 집단따돌림 등의 용어로 불리어지며, 이 세 용어는 국내의 각 연구에서 서로 혼용되어 왔다(이봉건 외, 2001). 국내에서는 외국의 bullying에 해당되는 용어를 국내 연구자에 따라 이를 달리 번역해서 사용한 것으로 보인다(이봉건 외, 2001). 국내에서는 학교폭력을 큰 개념으로 바라보고 그 안에 집단따돌림, 언어폭력, 사이버폭력, 성폭력 등을 포함시키고 있다(교육부·이화여자대학교 학교폭력예방연구소, 2018: 7). 집단괴롭힘, 집단따돌림, 또래 괴롭힘 등의 용어 중 가장 많이 사용된 것은 집단따돌림이라는 용어였다(오지원, 2013).

‘왕따’란 청소년들 사이에서 유행하는 은어로, ‘왕 따돌림’ 혹은 ‘왕 따돌림을 받는 학생’의 준말이며 따돌림을 받는 학생 중에서도 소속집단에서 ‘대부분의 학생들이 따돌림의 대상으로 보는 학생’이라고 정의한다(이규미 외, 1998). 권준모(1999)도 왕따라는 용어로 집단따돌림을 설명하였다. 왕따란 정기적으로 대면하는 집단의 학생들이 특정 학생에게 부정적인 명칭을 공개적으로 부과하며, 지속적이며 반복적으로 소속 집단에서 소외시키는 일련의 과정이며, 힘의 불균형에 따른 의도적인 신체적, 언어적 괴롭힘이 수반되는 행위의 피해자로 정의하고 있다(권준모, 1999).

구본용(1997)은 집단따돌림의 용어를 사용하였는데, 두 명 이상이 집단

을 이루어 특정인(특정 집단)을 그가 소속해 있는 집단에서 소외시켜 구성원으로서의 역할 수행에 제약을 가하거나 인격적으로 무시 혹은 음해하는 언어적·신체적 일체의 행위라고 규정한다. 우리나라 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’에서는 집단따돌림이란 학교 내외에서 2명 이상의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위로 정의하고 있다.

외국의 연구를 살펴보면, 집단따돌림의 정의에 가장 일반적으로 인용되는 것은 Olweus(1994)의 규정이다. 그는 집단따돌림을 대인 간 관계에서 힘의 불균형에 의해 발생하는 것으로, 공격적인 행동을 포함하는 고의적인 괴롭힘이 반복적이고 지속적으로 이루어지는 것이라고 정의하였다. 집단따돌림 연구의 선구자인 Olweus에 따르면 집단따돌림은 크게 3가지 특징이 있는데, 첫째, 가해자와 피해자 사이에 힘의 불균형에 기인한 갈등이라는 점, 둘째, 일회성에 그치지 않고 반복된다는 점, 셋째, 고의적으로 고통을 주려 한다는 것이다(Olweus, 1997).

본 연구에서는 집단따돌림이 개인에게 한정된 현상이 아니라 학급이라는 집단적 맥락에서 일어나며, 공격적인 행위의 가장 큰 문제가 되는 부분은 따돌리는 행동이라는 것에 초점을 두어 ‘집단따돌림’이라는 용어를 사용하고자 한다. 또한 이상의 논의에 근거하여, 집단따돌림을 다음과 같은 특성을 지닌 행위로 정의하고자 한다. 첫째, 집단따돌림은 힘의 불균형 관계에서 발생하므로 동등한 힘을 가진 개인 간의 싸움과 같은 공격행동과 구별된다. 둘째, 집단따돌림은 고의적인 행위이다. 다른 사람에게 해를 가할 의사를 가지지 않은 우발적인 공격행동은 집단따돌림에 포함되지 않는다. 셋째, 집단따돌림은 반복해서 지속적으로 발생하여 피해자에게 커다란 고통을 준다는 점에서 일반적인 공격행동에 비해 심각하다(Whitney & Smith, 1993).

이상을 종합하여 인권적 관점으로 집단따돌림을 다음과 같이 정의 내리고자 한다.

“집단따돌림이란 힘의 불균형한 관계 속에서 발생하는 고의적이고 지속

적인 괴롭힘으로, 주변인의 동조에 의해 유지·강화되며 사회적 고립감을 초래함으로써 인간의 존엄성을 훼손하는 행위”

2) 집단따돌림의 참여자 역할

집단따돌림은 전체의 약 70% 학생이 주변인으로 참여하는 집단적 현상이다(Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996). 여기서 주변인(bystanders)이란 따돌림 상황의 직접적 당사자인 가해자와 피해자를 제외한 주변 학생들을 지칭한다. 비슷한 용어로 사용되는 참여자는 주변인과 더불어 집단따돌림 가해자, 피해자를 포함하는 개념이다(서미정, 2008; Sutton & Smith, 1999). Salmivalli 외(1996)는 집단따돌림 참여자 역할을 가해자와 피해자 외의 주변인들을 동조자, 강화자, 방어자, 방관자 등 여섯 가지로 구분하는 관점을 제시하였다. 가해자(bully)가 적극적으로 따돌림을 주도하고 따돌림 행동을 이끌어가는 학생이라면, 동조자(assistants of the bully)는 가해학생의 추종자로서 가해를 주도하지는 않지만 가해행동을 보면 가해행동에 동참하는 특징이 있다. 공격성 향 면에서도 가해자들과 큰 차이가 없다. 그리고 강화자(reinforcers of the bully)는 따돌림을 보면서 가해학생의 행동을 격려해준다. 이들은 따돌림을 보면서 환호성을 지르거나 비웃는 등 가해학생의 따돌림을 부추기는 다양한 행동을 한다. 반면 방어자(defenders of the victims)는 피해자의 편에 서는 역할을 하는데, 피해학생을 위로한다거나 따돌림을 목격하면 교사에게 알리는 학생들이 이 부류에 속한다. 마지막으로 가장 높은 비율을 차지하는 방관자(outsider) 부류의 학생들은 따돌림을 목격하였을 때 모른 척하거나 어떠한 반응도 하지 않고 피하는 사람을 말한다.

Sutton과 Smith(1999)의 연구에서 강화자와 동조자 역할 간에 상관관계가 높게 나타나 동조자와 강화자는 하나의 요인으로 간주되었다. 서미정(2008) 또한 동조자와 강화자 집단을 적극적 강화 역할을 하는 ‘가해동조자’ 한 개의 집단으로 정의할 수 있다고 판단하여 집단 구분을 가해자, 피해자, 피해방어자, 가해동조자, 방관자의 다섯 개 영역으로 축소

분류하였다. 김현주(2003)는 따돌림 상황에서 가해자와 피해자를 제외한 나머지 학생들을 동조집단이라고 정의하였다. 그리고 동조집단을 가해자 동조, 피해자 동조, 방관자 집단으로 유형화하기도 하였다.

이렇듯 연구자마다 집단따돌림에 참여하는 주변인 역할 유형을 각각 다르게 분류 하고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서는 강화자와 동조자가 적극적 강화 역할을 하며, 방관자는 소극적 강화 역할을 한다는 점에 주목하여, 가해자, 피해자, 가해동조자, 방관자, 피해자 방어자 등 다섯 개 영역으로 범주화한 서미정(2008)의 분류를 따르고자 한다. 다만 방관자의 경우 피해자에 대한 폭력을 묵인하여 가해행동을 유지하는 결과를 낳기 때문에 일종의 소극적 동조자로 볼 수 있다. 서미정(2008)과 김현주(2003)의 연구를 바탕으로 한 집단따돌림 상황에서 관여하는 행동의 범주와 그에 대한 설명은 <표 II-1>에 제시되어 있다.

<표 II-1> 집단따돌림 관련 행동의 역할과 그에 대한 설명

역할		역할설명
가해자(bullies)		적극적, 주도적으로 따돌림 행동을 이끌어 가는 사람
피해자(victims)		따돌림을 당하는 사람
주변인 (bystander)	동조자 (bully-followers)	가해자의 추종자로서 가해자를 도와주는 사람 <가해 행동에 대해 적극적 강화 역할>
	방관자 (outsider)	집단따돌림에 대해 반응하지 않고 피하는 사람 <가해 행동에 대해 소극적 강화 역할>
	피해자 방어자 (defenders of victims)	피해자의 편을 들어주는 사람 <가해 행동의 강화 차단 역할>

3) 집단따돌림과 동조행동

집단따돌림은 말 그대로 따돌림이 집단화되는 것을 의미한다. 한 명 혹은 소수에 의해 시작된 따돌림이 집단으로 확산되는 결정적인 이유는 규범적 사회영향에 의한 동조압력 때문이다. 동조는 정보적 사회영향 혹은 규범적 사회영향에 의해 발생한다(Latene, 1981). 정보적 사회영향이란 자신의 결정에 대한 확신의 결여 때문에 다른 사람들의 의견을 정보로 사용하는 것으로, 처음 경험하는 상황 혹은 애매한 상황에서 주로 나타난다. 반면 규범적 사회영향이란 다른 사람들에게 배척당하고 싶지 않은 소속감의 욕구가 원인이 되어 나타난다.

이러한 규범적 사회영향에 의한 동조의 개념에 따르면, 개인은 집단의 규범이 자신의 신념과 일치하지 않더라도 배척당하지 않기 위해 동조할 수 있다. 실제 Asch(1951, 1956)는 실험실에서 직선의 길이에 관한 쉬운 질문을 가지고 실험을 했는데, 참가자들은 정답을 명백히 알고 있음에도 불구하고 앞 사람들이 말한 오답에 무려 76%의 사람들이 동조하였다(Aronson, 2007: 240-242). 이를 집단따돌림 상황에 적용하였을 때, 가해자와 피해자를 제외한 다수의 학생들이 또래집단의 압력을 받아 따돌림에 참여하는 현상을 규범적 사회영향에 의한 동조라고 볼 수 있다. 특히 아동·청소년기의 학생들에게 또래집단은 매우 중요하므로 또래집단에 배제되지 않기 위해 동조하는 경향이 커진다. 이것이 집단따돌림에 대한 자신의 태도와 일치하지 않더라도 가해자에게 동조하거나 그 현상을 방관하는 것이 옳지 않다는 것을 분명히 알고 있음에도 집단따돌림이 강화·유지되는 이유이다. 실제 집단따돌림이 일어나는 것에 반대한다고 대답한 학생들도, 집단따돌림이 발생하자 피해자를 무심히 바라보며 방관적으로 행동했다(Craig & Pelter, 1997). 또한 집단따돌림을 불쾌한 일이라고 생각하는 학생들도 집단따돌림 상황에서는 가해행동에 동조하였다(O'Connell, Pelter & Craig, 1999).

이 때 학생들이 경험하는 교실의 문화는 학생들에게 사회규범으로 작용할 수 있는데(김영신, 2014), 학급 구성원 사이에 공유된 믿음과 태도

는 학급에서 권장되거나 금기시되는 행동이 무엇인지를 보여주는 중요한 규범이 되기 때문이다(Jackson, Cappella, & Neal, 2015). 따라서 집단따돌림은 교실문화라는 규범적 사회영향의 산물로 볼 수 있는 것이다.

Latane(1981)의 ‘사회적 영향 이론’에 따르면 사람들은 속한 집단이 자신에게 중요할수록, 시공간적으로 밀접할수록, 집단의 크기가 클수록 규범적 사회영향에 동조하기 쉽다. 청소년기의 학생들은 또래집단의 영향력이 커지는 시기이므로 소속된 집단의 중요성이 크다. 또한 한국에서는 주로 학생들이 한 학급에서 하루 종일 생활하며 또래 친구들과 대부분의 시간을 보내기 때문에 직접성 또한 크다. 집단의 크기는 일반적으로 동조하는 상황을 만들기 위해 필요한 인원인 3명 이상이 되는 경우 충족되는데, 따돌림이 집단화되는 시발점을 말한다. 더불어 Latane(1981)는 집단주의 문화도 동조를 결정짓는 요소라고 설명하였는데, Hofstede(1991)의 문화연구에 의하면 한국은 집단주의 문화 유형에 속한다. 그리고 이러한 한국의 문화는 학교 내에도 녹아들어 집단주의 문화가 많이 잔재하고 있다. 오지원(2014)은 선행연구보다 학급 공동체의식 평균이 0.08점 높게 나왔으며, 표준편차도 0.41점 높게 나온 이유를 한국의 집단주의 문화가 영향을 미쳤다고 보고 있다.

집단따돌림은 가해자 외의 다른 구성원들의 동조행동을 통해 유지된다. 방관자들의 행동도 따돌림을 묵인함으로써 결과적으로 가해자들의 행동을 유지시킨다는 측면에서 동조라고 볼 수 있다(김현주, 2003). 방관자는 행동으로 나타내지는 않으면서 집단따돌림에 간접적인 기여를 한다. 따라서 방관자는 직접이고 구체적인 가해행위를 하지 않았더라도 엄격한 의미에서는 가해행동과 역할을 수행한 것으로 볼 수 있다. 또한 방관의 이유가 무관심보다는 피해자를 방어하려다가 자신도 피해를 볼까봐 두려워하는 데서 기인하는 소극적 동조 현상 때문에 일어나는 측면이 더 강하다는 점에서, 집단따돌림의 규범적 사회영향이 중요하다. 실제 학생들이 집단따돌림을 방관하는 이유가 따돌림 현상에 ‘관심이 없어서’ (26.8%)도 있지만, ‘보복을 당할까봐’ (22.1%) 혹은 ‘도와줘도 소용이 없을 것 같아서’ (23.4%)라는 이유가 50% 이상의 높은 비율을 차지

한다(청예단, 2014). 보복을 당할 것 같다는 두려움이나 도와줘도 소용이 없을 것 같다는 무력감은 집단따돌림이 잘못된 것임을 알지만 집단 규범에 대한 동조현상으로 볼 수 있다.

이러한 동조현상을 줄이기 위해서는 Latene(1981)가 언급한 동조현상을 좌우하는 요인들을 고려해야 한다. 하지만 또래집단의 중요성이나 시공간적 밀접함을 줄이기는 쉽지 않다. 따라서 동조 현상을 극복하기 위해서는 집단따돌림을 묵인·방조하는 왜곡된 집단주의적 교실 문화를 친인권적 공동체 문화로 변화시켜, 집단따돌림에 동조하는 학생의 수를 줄이는 방법이 있다. 또래 압력은 더 많은 방관자를 가해자에게 더욱 동조하게 만들며, 동조에 가담하는 참가자의 수가 많아질수록 동조의 경향 역시 강해지게 되는 악순환을 낳게 된다(이성식·전신현, 2000). 가해자를 묵인하거나 동조하는 학생보다 피해자를 방어하는 학생이 많다면 집단따돌림은 유지될 수 없을 것이다. 따라서 근본적인 교실문화의 개선을 통해, 집단따돌림을 적극적으로 지지하며 동조하는 학생과 묵인하며 소극적으로 동조하는 학생들을 피해자를 방어하는 학생으로 역할을 변화시킨다면 집단따돌림의 역동이 변화될 수 있다.

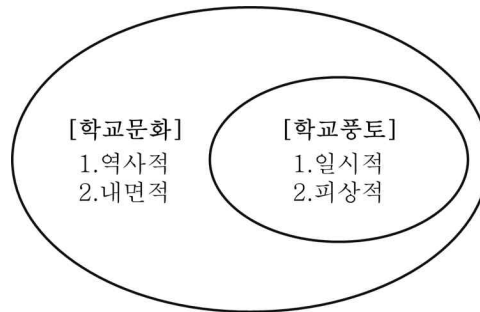
2. 친인권적 교실문화

1) 교실문화의 의미와 특징

교실문화는 학급환경, 학급분위기, 학급풍토 등의 용어와 혼재되어 사용되고 있다. 특히 많은 연구에서 학급풍토와 교실문화는 혼용되고 있는데, ‘두 개념은 명확히 구분되지 않고 있다’ 라든지, ‘두 개념은 혼용되거나 중복적, 혹은 교환적으로 사용 된다’ 라는 내용을 명시하고 있다. 그럼에도 불구하고 두 개념의 차이를 연구하려는 노력은 지속되고 있다. 학급수준에서의 문화와 풍토의 차이에 대한 연구는 많지 않아, 학교수준에서의 문화와 풍토를 살펴보고, 학급수준으로 구체화시켜 논의를

전개하고자 한다.

선행연구를 분석한 결과 학교풍토와 학교문화라는 개념의 관계를 인지적인 수준의 차이라는 점에서 설명하는 입장이 있다(Maxwell & Thomas, 1991). 학교풍토는 학교조직의 물리적 현상과 조직행동에 대하여 구성원들이 피상적으로 지각하는 사회 심리적 현상이다. 학교조직의 다양한 요소에 대한 구성원의 일시적이고 역동인 지각과 관련된다. 반면에 학교문화는 학교풍토처럼 피상적인 지각의 수준에 머물지 않고 조직 구성원의 마음속 깊은 곳에 깃든 신념, 혹은 가치에 근거한다(김세호, 2010). Stolp & Smith(1995)는 두 개념의 관계를 [그림 1]처럼 보다 분명하게 설명하고 있다.

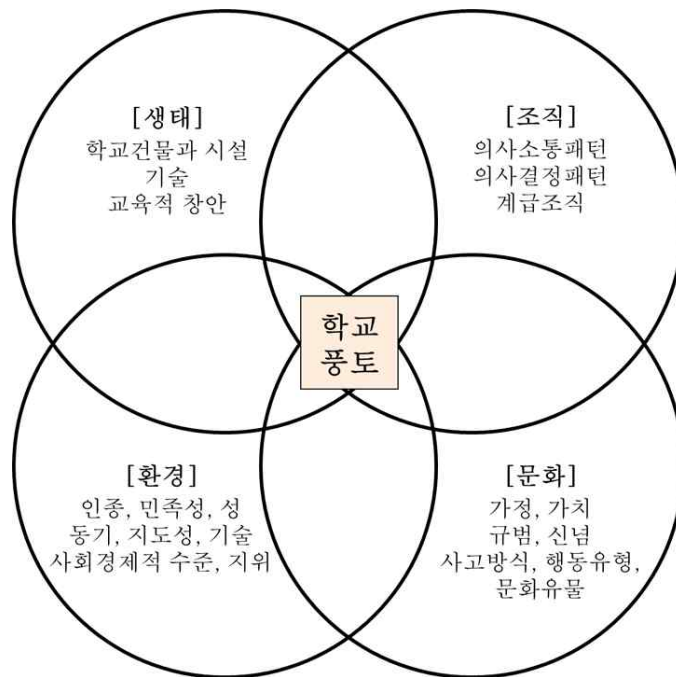


[그림 II-1] 학교문화와 학교풍토의 관계(Stolp & Smith, 1995 p. 15)

다음은 두 개념의 관계를 상호작용의 관점에서 파악한 경우로 Tagiuri(1968)에 따르면 학교풍토는 조직의 총체인 환경으로서 생태(Ecology), 환경(Milieu), 조직 (Organization), 문화(Culture)의 4가지 요소로 구성된다. 학교풍토 중에서도 구성원들 간의 관계적 측면은 문화와 관련되며, 구성원들의 사회·심리적인 특성을 의미한다. 학교문화는 학교풍토에 영향을 주며 문화를 포함한 4가지의 차원들이 역동으로 상호 관련되어서 조직풍토를 발생시킨다(남정걸, 1993). [그림 II-2]는 학교의 조직풍토는 이 4가지 변인들 간의 역동적인 상호작용에 의해 발생한다는 것을 보여준다(Owens & Valesky, 2007).

두 개념이 상호연관성을 갖는 측면에 초점을 맞춘 이군현(1992)에 따

르면 조직문화는 조직 구성원 스스로의 가치와 규범에 의해 형성된 조직의 분위기이다. 반면에 조직풍토는 단지 조직의 지배적인 분위기로 볼 수 있다. 왕기항 외(2000)는 조직의 유기체인 성격에 비추어, 조직풍토와 조직문화는 건강한 사람의 신체(풍토)와 정신(문화)에 비유될 수 있으므로 결국 양자는 불가분의 상호 보완관계에 있는 것으로 보았다.



[그림 II-2] 조직풍토의 발생(Owens & Valesky, 2007: 200)

위의 여러 논의에 근거하여, 본 논문은 구성원들의 가치 혹은 규범으로 발생하는 것을 주로 살펴보는 것이므로 ‘문화’라는 용어를 사용하고자 한다.

교실문화는 학교문화의 개념이 전용된 것으로, 교실문화는 학교문화의 하위문화로서 학교문화에 의해 영향을 받는다. 학교문화란 학교 구성원들에 의해 공유된 관계, 믿음, 가치와 감정들의 집합이다(Henry, 1993). 또한 학교문화는 학교 구성원들의 행동을 결정하는 원리 및 기준이 된다

(김이경, 2016). 이를 교실에 적용하면 교실문화란 학급의 구성원인 교사와 학생, 학생과 학생 간의 관계와 믿음 가치와 감정을 아우르는 것이다. 이러한 교실문화는 의식적·무의식적으로 학급 구성원의 행동, 상호작용에 영향을 주어 학생으로 하여금 교육활동에의 흥미, 교사와의 관계, 또래집단과의 관계와 밀접한 관계를 맺게 되며, 학교생활에 커다란 영향을 미치게 된다(최의선, 2008). 나아가 학생들이 학급 내에서 자신의 행동을 결정하는 데 교실문화를 기준으로 삼게 된다.

이러한 교실문화는 일종의 잠재적 교육과정으로 볼 수 있다(김영신, 1997). 실제 공식적 교육과정과 학생들의 교육 결과 사이에는 큰 불일치가 발생하는데(Gress, 1988: 323), 교실문화라는 잠재적 교육과정의 영향으로 볼 수 있다. 특히 한국의 초등학교는 담임제로 운영되기 때문에 교실에서 대부분의 시간을 보내게 된다. 따라서 교실문화는 학생들의 가치와 태도에 더욱 강력한 영향을 끼칠 수 있다. 집단따돌림과 같은 반인권적 행위는 단지 인권에 대한 지식이나 이해의 부족만으로 발생하는 것이 아니다. 공식적 교육과정을 통해 집단따돌림 예방 교육 혹은 인권교육을 배우지만, 계속해서 집단따돌림이 발생되고 지속되는 현상은 잠재적 교육과정의 영향력을 설명한다. 따라서 학생들의 집단따돌림과 관련된 행동의 변화를 이끌어내기 위해서는 잠재적 교육과정으로서의 교실문화에 주목할 필요가 있다. 즉 교육이 이루어지는 환경을 인권적으로 만드는 것이 필요하다.

2) 친인권적 교실문화의 정의와 구성

‘친인권적’이란 의미를 이해하기 위해서 먼저 인권의 개념을 살펴볼 필요가 있다. 인권이란 사전적 의미로 “사람이라면 누구나 태어나면 서부터 당연히 가지는 기본적 권리”이다. 따라서 인간으로서 가지는 기본적 권리를 존중하는 것이 ‘친인권적’인 것이다. 친인권적 교실 문화는 인간의 권리를 존중해 줄 수 있는 학급 풍토를 의미한다(김영신, 2010). 김영신(2010)은 ‘세계인권선언(Universal Declaration of Human

Rights)’ 과 ‘아동의 권리에 관한 협약(Convention on the Rights of the Child)’ 을 토대로 만든 ‘학교의 인권 온도 조사 척도’ 와 ‘아동권 증진을 위한 학교 문화 척도’ 를 분석한 후, 이를 바탕으로 ‘친인권적 교실 문화 목록’ 을 도출하였다. 친인권적 교실문화는 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계, 그리고 그 관계 속에서 이루어지는 의사결정의 세 가지 측면으로 구성되었다. 친인권적 교실문화의 세부 목록은 <표 II-2>에 제시되어 있다.

친인권적 교실문화가 형성되려면 우선 교실을 이루는 구성원 간의 관계가 친인권적이어야 한다. 구체적으로 살펴보면, 첫째, 교사와 학생 간의 관계에서 신체적·언어적 폭력이 금지되고, 처벌이 공정하여야 한다. 교사와 학생 간의 관계는 수직적인 경우가 많아 폭력이 자행되기도 한다. 또한 성적을 포함한 어떠한 이유로도 학생을 차별하지 않아야 한다. 마지막으로 교사가 학생의 표현의 자유와 사생활을 존중하고, 소수자에 대한 배려가 이루어지는 경우 친인권적 학급 문화를 가지고 있다고 볼 수 있다. 특히 초등학교의 경우 담임교사가 거의 모든 교과목의 수업을 담당한다는 점에서 교사의 영향력이 매우 크다.

둘째, 구성원간의 관계에서 학생과 학생 간의 상호작용은 ‘처벌’ 이나 ‘차별’ 보다는 ‘갈등’ 을 어떻게 처리하는지를 살펴보는 것이 중요하다. 교사와 학생 간의 관계는 암묵적으로 불평등한 관계이지만, 학생과 학생 간의 관계는 평등한 관계를 기초로 하기 때문이다(김영신, 1997). 따라서 학생과 학생 간의 관계에서는 잠재적·가시적 갈등이 민주적이고 평화롭게 해결될 때, 친인권적 교실문화가 형성되었다고 볼 수 있다. 학생들은 한 학급에서 같은 구성원들과 대부분의 시간을 함께 보낸다. 따라서 갈등은 언제나 존재할 수 있다. 그러나 갈등을 폭력적으로 해결하거나 서로를 비방하는 결과를 가져와서는 안 된다. 또한 학생들 간의 협력적 관계가 구축되고, 소수자를 포용하는 경우 친인권적 학급 문화를 가지고 있다고 볼 수 있다.

마지막으로 학급에서의 의사결정 측면에서도 친인권적이어야 한다. 의사결정이 친인권적이라는 것은 의사결정이 민주적이고 참여적으로 이루

어진다는 것을 의미한다. 구체적으로 살펴보면 학급 대표 자격은 동등하게 부여되며, 학급 대표 구성은 민주적인 방식으로 이루어져야 한다. 그리고 학급규칙을 제정할 때는 교사와 학생 모두가 참여하며, 때로는 정해진 규칙이라도 합리적이고 민주적인 방법으로 규칙의 수정이 가능하여야 한다. 또한 학급의 행사를 결정할 때는 일정한 절차가 존재하고, 대화와 토론을 통한 의사결정이 이루어지며, 소수의 의견도 반영될 수 있을 경우 친인권적 학급 문화를 가지고 있다고 볼 수 있다.

〈표 II-2〉 친인권적 교실문화 목록(김영신, 2010)

대영역	중영역	세부 목록
교사와 학생 간의 관계	처벌	신체적 폭력 사용금지
		언어적 폭력 사용금지
		처벌의 공정성
	차별	성적 차별 금지
		성·경제적 차별 금지
	권리존중	표현의 자유 존중
		사생활 존중
소수자에 대한 배려		
학생과 학생 간의 관계	갈등해결	잠재적 갈등의 해결
		가시적 갈등의 해결
	권리존중	협력적 관계
		소수자 포용
학급에서의 의사결정	학급의 대표선출	학급 대표 자격의 동등성
		학급 대표 구성의 민주화
	학급규칙	교사와 학생 모두가 규칙 제정에 참여
		규칙의 수정 가능
		학급 행사의 결정
	학급행사의 의견수렴	절차 존재 여부
		대화와 토론을 통한 의사결정
		소수의 의견 반영

3) 친인권적 교실문화와 민주시민성 교육

사회과에서는 민주시민을 “사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체의식, 참여와 책임의식” 등의 태도를 지닌 사람으로 정의하고 있다(교육부, 2015). 언급된 민주시민의 자질은 모두 본 연구에서 집단따돌림 극복을 통해 근본적으로 회복하고자 하는 것이다. 집단따돌림을 해소하여 타인에 대한 인권 존중을 실현하며, 공동체의식을 갖고 타인을 배려하며 존중하는 교실로 만들고자 한다. 이에 친인권적 교실문화를 통해 집단따돌림을 극복하는 것이 곧 학생들의 민주시민성을 길러주는 일이기도 하다. 더불어 태도는 단기간의 교육보다는 생활하는 환경 혹은 문화를 통해 길러지는 경우가 많다. 따라서 교실문화는 더욱 민주시민성을 길러주는 데 적합한 요인이 된다.

직접적으로 친인권적 교실문화가 민주시민성에 영향을 미친다는 선행연구는 찾기 힘들다, 친인권적 교실문화의 하위요인인 민주적 의사결정이 민주시민성에 영향을 미친다는 선행연구는 많이 진행되었다. 실제 1933년, 미국 30개의 중등학교에서 학생들이 스스로 개인적인 선택뿐 아니라 학교의 전반적인 행정에 참여하고 의사결정을 내리도록 하였다. 이처럼 민주적인 삶의 방식을 경험한 학생들은, 학생들 스스로가 존엄하다는 생각을 갖고 투철한 책임감을 갖게 되었다. 특히 대학 생활에서도 높은 성적과 지적인 호기심, 문제해결능력 등을 보였다(Aikin, 2002, 10, 43-51, 147-155). 즉 중등학교 기간에 경험한 민주적인 의사결정에 참여가 학생들의 태도에 영향을 주었을 뿐만 아니라 이러한 태도가 지속되었다는 점도 주목할 만하다. 또한 인권교육을 받지 않은 학생들이 친인권적 교실문화를 경험하는 것만으로도 인권태도가 향상된 것으로 밝혀졌다(김영신, 2010). 이러한 결과들은 인권태도 향상에 있어서 교실문화의 중요성을 다시금 일깨우는 결과이자, 민주시민성 자질의 하나인 인권존중을 실현하는 방법으로서 교실문화가 주요한 요인이 됨을 말해주는 결과이기도 하다. 따라서 친인권적 교실문화를 형성하는 것은 학생들의 민주

시민성을 함양시키는 일이자 집단따돌림을 극복하는 하나의 방법이 될 수 있다.

3. 친인권적 교실문화와 집단따돌림 주변인 행동

아동·청소년 시기는 또래 집단과의 상호작용이 가지는 중요성이 크다. 따라서 학교에서의 생활과 경험, 전반적인 분위기는 학생들의 가치와 태도에 많은 영향을 준다. 대부분의 집단따돌림은 학급과 학교 등 주변 또래 친구가 있는 곳에서 발생하므로(Salmivalli & Poskiparta, 2012) 학급의 특성은 집단따돌림 발생에 직결될 수 있다. 특히 교과목에 따라 교실을 이동하는 외국과 달리, 한국의 학생들은 같은 학급에서 학생들과 1년 단위로 오랜 시간을 보내기 때문에 교실문화는 더욱 중요하다.

학교문화와 집단따돌림의 관계는 학교문화가 학생들의 학교폭력 인식에 미치는 영향(박주형·정성수, 2012)이나 학교폭력 예방에 미치는 영향(박효정 외, 2010) 등의 선행연구들을 통해 이미 밝혀진 바 있다. 학교문화의 하위요소인 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향을 구체적으로 밝힌 연구는 없으나, 학급수준에 초점을 두고 집단따돌림을 연구하려는 시도는 진행되고 있다. 이숙정 외(2014)는 학급환경과 학교폭력에 대한 선행연구들을 검토하여 학교폭력을 예방하는 학급환경 관련 측정문항들을 개발하였는데, 또래지지, 또래-학급폭력허용, 교사지지, 교사-학급폭력허용, 학급규칙, 학급응집성 등 6개 요인으로 구성된다. 또한 이지영·허승희(2014)는 협동적이고 의사결정이 민주적이며 아동의 다양성이 인정되는 학급풍토에서 집단따돌림이 예방될 수 있음을 밝히고 있다.

교실문화가 집단따돌림에 미치는 영향력에도 불구하고, 한국의 교실문화는 집단따돌림을 예방하기에 적합하지 않다. 여러 선행연구(김영천; 1999, 이용숙; 1996, 조용환, 2000)에 의하면 한국의 교실문화는 다음과 같은 특징을 지닌다.

첫째, 학생의 개성이나 다양성을 존중하기보다는 교복이나 두발 규제 등의 획일성을 추구하는 문화이다. 이러한 획일성을 추구하는 한국 학교와 교실의 집단주의적 문화는 Latene(1981)가 지적한 동조행동을 증가시키는 주요 원인이 된다.

둘째, 교사와 학생 간에는 권위주의적인 특성을 갖는다. 불과 10년 전까지만 해도 교사의 체벌이 합법적으로 이루어질 만큼, 학생과 교사의 불평등한 관계가 당연히 되었다. 이러한 교실 문화 속에서는 학생들이 자신의 권리를 인식하고 요구하기 힘들며, 다른 사람의 권리 역시 자발적으로 존중해주기 어렵다(김영신, 2010). 또한 권위주의적 교실문화에서 학생들은 규칙을 수동적으로 받아들이고 동조하게 되는 경향이 있다.

셋째, 학생과 학생 간에는 경쟁관계가 지배적인 풍조를 이룬다. 우리나라 교육환경에서는 아동기부터 경쟁이 나타나기 때문이다. 아동들은 무조건 남보다 앞서야 한다는 불필요한 경쟁의식과 긴장관계를 먼저 체험하게 된다(주연수, 2016). 이러한 ‘경쟁 관계’는 학생들 간에 서로를 이해하고 진심으로 도와주기 위해서 필요한 협력과 협동을 불가능하게 한다.

넷째, 학급에서의 의사결정의 과정이 형식주의에 지배된다. 실제 우리나라 학생들은 의사결정 과정에 적극적으로 참여하는 것이 익숙하지 않다. 오지원(2014)이 한국의 학생들을 Battistich 외(1996) 연구의 미국 학생들과 비교한 결과, 우리나라 학생들은 상대적으로 학급소속감은 높으나 의사결정 관여는 낮은 것으로 나타났다. 즉, 한국의 학생들은 학급에서 자신의 의견을 말하고 타인의 의견을 경청하며, 절차에 따라서 민주적으로 의견을 수렴해 가는 의사결정을 자주 경험하지 못하고 있다. 이는 자신의 생각을 피력하고 행동하기보다는 다수의 의견에 동조하는 결과를 낳고 있다.

이와 같은 한국 교실문화의 특징은 집단따돌림 동조행동 및 방관행동을 증가시키고 방어행동을 감소시킬 가능성이 높다. 획일성을 추구하는 문화는 동조행동을 증가시키기 때문에, 집단따돌림 현상이 발생했을 때에도 동조하는 행동을 보이기 쉽다. 교사와 학생의 권위주의적 관계는

학생을 수동적으로 만들어 동조행동을 증가시킨다. 따라서 마찬가지로 집단따돌림 현상이 발생했을 때에도 동조하는 행동을 보이기 쉽다. 학생과 학생 간의 경쟁관계는 협력과 협동을 힘들게 만들어, 집단따돌림 발생 시에도 방어행동을 감소시킬 것이다. 마지막으로 의사결정의 형식주의는 타인의 의견에 동조하는 습관을 형성하여, 집단따돌림 발생 시에도 동조행동을 증가시킬 것이다.

반면 친인권적 교실문화에서 교사와 학생은 수평적인 관계를 유지하며 서로의 인격을 존중한다. 따라서 학생들도 타인의 인격을 존중하게 되고 자율적인 행동이 증가하게 될 것이다. 또한 학생과 학생 간에는 서로를 돕고 존중하는 문화가 형성된다. 따라서 갈등이 발생하더라도 평화적이고 공정하게 해결하기가 쉬울 것이다. 마지막으로 친인권적 교실에서의 의사결정은 민주적이고 참여적인 방법으로 이루어질 것이다. 따라서 학생들은 본인의 의사에 따라 행동하는 학생이 증가할 것이다. 이와 같은 이유로 한국의 교실문화를 친인권적인 문화로 변화시킨다면, 동조행동 및 방관행동은 감소하고 방어행동은 증가하여 집단따돌림이 상당한 정도 극복될 수 있을 것이다.

국제엠네스티(2014)는 인권 친화적 학교는 학교 공동체 구성원들의 존중과 협동, 포용력이 향상되어, 따돌림과 같은 반사회적 행동이 발생하는 경우가 줄어든 것이라 보았다. 또한 국가인권위원회(2012)는 학급공동체 전체의 인권감수성을 길러 인권 친화적 교실 분위기가 조성될 때 집단따돌림이 근절될 수 있다고 하였다. 실제 김영신(2014)은 연구를 통해 친인권적 교실에서 생활하는 것만으로도 친인권적 태도를 함양할 수 있음을 밝혔다. 이는 집단따돌림을 당하는 피해자의 인권에 대한 태도로 연결될 수 있을 것이다. 친인권적 교실문화를 통해 인권태도가 향상된 학생들은 타인의 인권을 존중하는 모습을 보일 것이다. 따라서 집단따돌림 발생 시에도 타인의 인권을 침해하는 동조행동·방관행동은 감소하고 타인의 인권을 지켜주는 방어행동은 증가할 것이다. 특히 친인권적 교실문화가 학생들의 인지적 태도에는 영향을 미치지 못했으나 정서와 행동의 변화에는 의미 있는 영향을 주었다는 점에서(김영신, 2014), 친인권적

교실문화가 집단따돌림 행동의 변화에도 영향을 발휘할 수 있을 것이라는 점을 추측해볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 친인권적 학급문화와 집단따돌림 행동의 상관관계 및 집단따돌림 행동에 대한 친인권적 학급문화의 영향력을 밝힘으로써 향후 효과적인 집단따돌림 예방을 위한 기초 자료로서의 의의를 갖고자 한다.

1) 규범적 사회영향

구체적으로 교실문화의 친인권적인 정도가 집단따돌림 행동에 영향을 미치는 기제를 살펴보기로 하자. 먼저, 우선 교실문화가 규범적 사회영향으로 작용하여 학생들이 집단따돌림 행동에 동조하게 될 수 있다.

동조는 일반적으로 두 가지 상황에서 나타난다. 첫째, 새롭거나 애매한 상황에서 어떻게 행동할지 모를 때 나타난다. 타인의 행동을 정보로 활용하여 행동하는 것을 정보적 사회영향에 의한 동조라고 한다. 둘째, 다른 사람들과 다르게 행동하는 것에 불편함을 느끼거나 처벌받기 싫어서 다른 사람에게 동조한다. 이것이 바로 규범적 사회영향에 의한 동조이다. 대다수의 학생들은 집단따돌림에 동조하거나 방관하는 것이 옳지 않다는 것을 알고 있다. 실제 다른 사람들이 옳다고 생각하지 않는 경우에도 공공연하게 다른 사람들의 행동에 동조할 수 있다(Aronson, 2007: 229-231). 또한 선행 연구들에서는 집단따돌림을 불쾌한 일이라고 응답한 학생들도 실제 따돌림 상황에서는 가해 행동에 동조하는 경향을 보였다(O'Connell, Pepler & Craig, 1999). 이 학생들이 자신의 생각과 다르게 집단따돌림에 동조한 이유는, 다른 학생들에게 배척되거나 고립되는 것을 피하고 싶기 때문이다. 즉 이들은 규범적 동조를 했던 것이다.

교실문화는 교실 구성원이 공유하는 가치 및 규범의 총체로 간주된다. 또한 문화란 조직의 행동규범, 가정, 신념을 의미하기에(Owens, 1995), 교실문화는 학생들의 행동규범을 포함하기도 한다. 특히 학생들은 발달단계 특성상 학급에서 친구들 사이에 형성된 사회규범에 벗어나지 않으려는 경향이 강하다. 따라서 집단따돌림이 허용되는 학급분위기에서는

따돌림에 부정적인 태도를 가진 학생들조차 따돌림에 동조할 수 있다. 반면 교실문화가 친인권적이라면 집단따돌림에 대해 허용적인 학생들조차도 집단따돌림을 반대하는 행동을 보일 수 있다. 즉 학생들은 집단따돌림에 대한 본인의 태도와 학급 내 집단규범이 일치하지 않더라도 동조할 수 있기 때문에 교실문화는 중요하다.

2) 관찰학습

반두라(Bandura)의 사회학습이론(social learning theory)에 따르면 직접 경험뿐만 아니라 관찰을 통한 간접 경험도 인간의 태도에 영향을 미칠 수 있다. 고전적 행동주의는 행동하고 효과를 경험해야만 학습이 이루어진다고 가정해왔다. 그러나 학습은 직접 경험을 하는 타인의 행동과 그 결과를 관찰함으로써 대리적으로 이루어질 수도 있다(Bandura, 1977). 이에 사회학습이론은 고전적 행동주의와 달리, 대리적·상징적 상호작용을 중요시한다. 또한 개인과 환경의 상호작용이 직접적인 영향을 미친다는 것을 강조한다. 이때 교실문화는 학생들이 상호작용하고 관찰학습이 일어나는 환경 요인으로서 기능한다. 이렇게 타인의 수행을 관찰함으로써 학습하는 방법을 관찰학습(observational learning)이라고 한다.

이러한 관찰학습은 모델링과 대리강화를 통해 태도의 변화를 가져온다.

첫째, 학생들은 교사와 또래의 행동을 닮으려는 모델링에 의해 태도가 변화한다. 청소년들은 또래의 행동을 모방하고 자신의 행동을 위한 표준으로 삼는다(장휘숙, 2004: 328). 또한 학생은 교사의 행동을 본인 행동의 준거로 삼는 경우가 많다. 일상적인 교실 생활에서 교사가 학생에게, 학생이 학생에게 무시하고 배척하는 상호작용을 지속적으로 관찰하게 되면, 구성원들은 관찰을 통해 비인권적인 행동을 학습할 것이다. 반대로 교사가 학생을, 학생이 학생을 존중하고 배려하는 상호작용을 경험한다면, 구성원들은 관찰을 통해 친인권적인 행동을 학습할 것이다. 따라서 교사나 학급 내 다른 학생들이 친인권적 행동을 하면, 학생들은 비인권

적인 따돌림 행동에 동조할 확률이 낮아지게 된다.

둘째, 학생들은 타인의 행동이 강화 받는 장면을 지속적으로 목격했을 때, 자신도 그 행동을 수행하고자 하는 대리 강화를 통해 태도가 변화할 수 있다. 즉, 특정 상황에서 구성원의 반응이 얼마나 호응을 얻게 되는가를 관찰하면서 그 결과에 따라 모방이 이루어지는 것이다(정명화 외, 2005: 294). 다른 사람들과 함께 생활하는 인간은 타인의 기대와 요구, 승인과 비난을 고려하여 행동하기 때문이다(Dewey, 1916: 53). 이와 비슷한 원리로 Olweus(1978)는 아동 및 청소년이 집단따돌림에 참여하는 이유를 ‘사회적 전염’이라고 보았다. 다른 아이의 공격적 행동에 상대방이 굴복하는 모습을 보고 그것의 힘에 매료되어 모방한다는 것이다. 따라서 교실 내에 이런 식의 비인권적 문화가 형성되면, 집단따돌림을 거부할 수 있는 확률이 낮아지고 동조하는 주변인이 늘어날 가능성이 높아지게 된다.

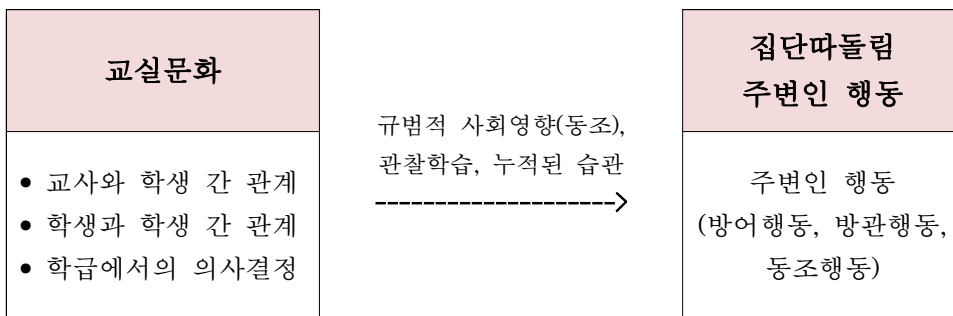
3) 누적된 습관

직접적인 경험은 사람들의 습관을 형성하여 태도에 영향을 미친다. 바람직한 행동의 계속적이고 누적된 습관은 고정된 행동 방식을 낳는다(Dewey, 1952: 27). 구성원들이 다른 사람의 권리를 무시하는 환경에 오랜 기간 노출되어 있으면, 그 문화적 습관으로 인해 다른 사람의 권리 침해를 자신과 연관된 것으로 받아들이지 않고 눈감게 된다. 실제 2019년 1월 교육부의 학교폭력 통계를 보면, 학교 폭력을 목격한 학생 중 34.1%는 그저 방관한 것으로 나타났다. 선생님이나 부모님, 경찰 등에게 학교 폭력 사실을 알렸다는 비중은 20.8%에 그쳤다. 조사 결과에 따르면 모른 척한 이유 중 ‘도와줘도 해결이 안 돼서’ (12.3%)가 네 번째로 큰 비중을 차지했다. 학생들이 모른 척 방관한 이유 중 도와줘도 해결이 안 된다는 것은, 과거에 집단따돌림 현상을 방관하지 않았을 때 실질적으로 해결되었던 경험이 없기 때문으로 해석된다. 만약 주변에 집단따돌림을 알렸을 때, 적절한 도움을 받았던 경험이 있었다면 모른척하지 않을 가

능성이 높다.

교실에서 대부분의 시간을 보내는 학생들에게 교실문화의 경험은 일회적이거나 일시적인 것이 아니다. 따라서 집단따돌림 상황이 지속되고 따돌림을 알려도 해결되지 않으면, 그 집단은 집단따돌림을 당연하게 받아들이면서 따돌림 현상에 대해 둔해질 수 있다. 또한 자신이 피해당하지 않기 위해서 타인을 공격해야 하는 ‘폭력의 재생산’이 발생할 수도 있다. 따라서 교실 내에서 따돌림 행동을 허용하지 않는 친인권적인 문화를 형성하여, 인간의 존엄성과 가치를 중시하는 집단 규범이 형성되는 것이 중요하다(박은경·장석진, 2017).

이와 같이 교실 문화가 집단따돌림 주변인의 행동에 영향을 미치는 메커니즘을 정리하면 [그림 II-3]과 같다.



<그림 II-3> 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는 메커니즘

4. 선행연구 고찰

1) 집단따돌림 행동에 영향을 미치는 변인 연구

집단따돌림의 심각성을 인지한 이후부터 이 문제를 극복하기 위한 연구들이 계속되어 왔다. 그러나 대부분의 집단따돌림에 대한 선행연구는

가해자와 피해자에게 초점이 맞춰져 왔다. 가해자와 피해자의 개인적 특성을 밝히는데 주력해온 것인데, 이러한 접근은 학교를 중심으로 발생하는 폭력이 가해자와 피해자의 개인적 특성 때문에 일어났다는 시각을 기반으로 한다(이상균, 1999). 즉, 가해자나 피해자는 집단따돌림에 연루되지 않은 다른 일반 학생들과 달리 남다른 특성이 있다는 생각의 발로이다(손경원, 2008). 그러나 집단따돌림의 원인을 개인의 기질이나 가정환경 등의 개인적 특성에서 찾는 것만으로는 그 현상을 개선하는 것이 쉽지 않다. 또한 개인의 특성을 조기 식별하는 것이 어렵다는 점에서 예방적 접근이라기보다는 사후적 접근이 되기 쉽다.

이후 전통적 개인적 접근에 대한 타당성에 의문이 제기되면서, 피해자-가해자 이외의 집단따돌림 유지 및 강화시키는 주변인에게 주목하는 연구가 진행되었다. 최근 학계에서는 주변인들을 잠재적인 방어자로 보고 집단따돌림 상황이 지속되거나 심화되는 것을 막을 수 있다는 주장이 제기되고 있다(남미애·홍봉선, 2015). 이러한 연구들은 집단따돌림 상황에서 중요한 영향을 미치지만 간과되어 왔던 주변인 유형에 초점을 두었다는 점에서 의의가 있으나, 주변인을 둘러싼 환경에 대한 이해가 부족하다는 점에서 한계가 있다. 이에 최근 집단따돌림은 개인적 요인과 환경적 요인이 서로 상호작용하여 영향을 미친다는 관점에서 생태체계적 접근을 시도하고 있다. 집단따돌림은 학교라는 다수의 학생들이 함께 생활하는 공간 속에서 이루어지며, 학급집단의 영향력이 가해학생들의 의식의 저변에 자리 잡고 있기 때문에 환경적 요인에 대한 관심이 중요하다(장명배, 2008).

(1) 개인적 요인

개인적 요인에 의해서 집단따돌림 역할이 결정된다고 보는 관점이 있다. 개인적인 특성으로 가장 많이 제시되는 요인은 공감능력과 자아존중감이다. 가해자는 공격적이며 타인에게 공감을 갖지 못하며, 피해자는 자아존중감이 낮고 신체적으로 특이한 사항을 갖는다는 등의 특징을 제

시한다(Macklem, 2004). 자아존중감이 높은 아동은 가해행위를 증가시키고 피해행위는 낮추는 역할을 한다는 결과도 있다(심희옥, 2002). 충동성도 집단따돌림을 예측하는 변인으로 많이 사용되었는데, 충동적인 기질을 가진 학생은 가해자가 될 가능성이 많다고 보았다(Olweus, 1991). 아동의 가정환경의 요인도 집단따돌림을 예측하는 변인으로 자주 제시되었다. 부모의 양육태도가 온정적이고 수용적인 경우, 아동은 안정적인 정서를 형성하게 되고 자신을 가치 있게 여기게 된다. 이는 원만한 교우관계를 형성하게 하여 집단따돌림 경험을 낮춘다는 결과가 있다(Perry, Kusel, Perry, 1988). 이와 같은 이유로 가해자나 피해자의 특성을 보이는 학생들을 선별하여 사전에 지도하고 예방할 것을 권고한다.

그러나 가해자와 피해자의 특성은 조기 식별의 어려움으로 인해 실제로는 집단따돌림의 사건이 발생한 이후에 가해자와 피해자를 지원하는 과정에서 주로 활용되는 실정이다(손경원, 2008). 또한 최근에는 집단따돌림이 피해자와 가해자로 양분되는 특징을 가지는 것이 아니라는 연구 결과가 있다. 피해경험을 가지고 있던 학생들이 가해자가 되거나 또는 가해자였던 학생들이 피해자가 되는 역동적인 역할관계를 보이기도 하고(정현주, 2011), 가해자인 동시에 피해자인 중복적인 역할 특성을 보이기도 한다(Lovegrove & Cornel, 2014). 따라서 개인의 특성이 하나의 역할을 유발한다고 보기 힘들다.

이후 가해자와 피해자를 넘어 집단따돌림 주변인에 주목하는 연구가 진행되었다. 그러나 여전히 주변인의 개인적 특성에 주목하고 있는 한계를 보인다. 대표적으로 서미정(2008)은 집단따돌림 참여자 가운데 역할유동성이 가장 큰 방관자에 초점을 맞춘 연구를 진행하였다. 공감능력 향상 및 집단따돌림에 대한 올바른 태도 형성 등 방관자를 방어자로 변화시키기 위한 방안을 제시하고 있다. 가해자·피해자의 변인으로 많이 제시되었던 부모의 양육태도는 집단따돌림 주변인 행동에서도 주요 변인으로 사용되었다. 이상균(1999)은 부모의 양육태도가 보호적일수록, 학생의 방관행동이 감소한다는 것을 발견했다. 이는 부모의 개입이 집단따돌림 방관행동을 줄이는 데 효과적임을 제시하고 있다.

(2) 환경적 요인

학생들 개개인의 특성과 관련된 개인적 요인들은 경우의 수가 다양하고 교사나 학교의 노력으로 단기간에 많은 학생들을 대상으로 집단따돌림을 감소시키는 효과를 기대하기가 현실적으로 어렵다(이숙정 외, 2014). 또한 실제 다수의 선행연구들에서 학교의 사회·심리적 환경 차이가 학생의 행동적, 정서적 문제에 영향을 미치고 있다고 보고하고 있다. 이에 최근의 연구들은 개인을 둘러싼 환경적 요인에 관심을 두기 시작했으며, 그 중에서도 학교나 학급 수준에 초점을 두고 연구를 진행하고 있다. 교실은 평소 학생들이 서로 가장 많은 영향을 주고받는 공간일 뿐 아니라 따돌림의 피해 장소 중 가장 높은 비중을 차지하는 물리적·심리적 공간이기 때문이다(교육부, 2015). 따라서 학급의 심리적 특성을 반영하는 대표적인 변인으로 꼽을 수 있는 교실의 환경은 집단따돌림 행동에 많은 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다(Yoneyama & Rigby, 2006).

최근에 국내에서 이루어진 연구들을 살펴보면, 학교 수준에서는 학교 분위기(김은영, 2008), 학교체계(김미영, 2007), 학교환경(이상균, 2005), 학교문화(남미애·홍봉선, 2013)와 집단따돌림과의 연관성을 분석했다. 또한 학급 수준에서는 학급풍토(이경아 외, 2015; 이지영·허승희, 2014), 학급환경(이숙정 외, 2014), 학급응집력(엄인하·조영아, 2015), 학급분위기(이명신, 2013; 이종원 외, 2012) 등의 변인을 사용하여 집단따돌림과의 연관성을 분석하고 있다. 국외연구에서도 학교관련 변수들 중 교사와 학생 간 상호작용, 교칙의 명료성과 학교정책의 일관성, 학생들의 의사결정 참여기회, 학교 내 폭력적 환경 유무 등을 포함시킨 학교분위기에 초점을 두고 또래폭력에 대한 연구들(Benbennishty, et al., 2002; Furlong & Morrison, 2000; Hyman & Perone, 1998; Olweus, 1994; Yablon, 2012)이 진행되고 있다(이숙정 외, 2014).

〈표 II-3〉 〈집단따돌림에 대한 접근〉

구분	개인적 접근		생태체계적 접근
주요 연구 대상	가해자-피해자	주변인	개인을 둘러싼 환경 (학교, 학급)
주요 변인	자기효능감, 공감, 인권감수성, 성별, 성적, 공동체의식, 가정환경, 따돌림 경험 등		학교분위기, 학교문화, 학급문화, 학급풍토 등

2) 학급환경이 집단따돌림 주변인의 행동에 영향을 미치는 변인 연구

교실문화가 주변인의 행동에 미치는 영향에 대한 연구는 미비하나, 교실환경의 상위개념인 학교환경 혹은 교실문화와 유사한 개념으로 사용되는 학급분위기 혹은 학급풍토와 주변인의 행동에 대한 연구가 진행되어 왔다.

우선 학교환경과 주변인 행동과의 연구를 살펴보면, 이탈리아 · 학생을 조사한 Pozzoli, Gini와 Vieno(2012)에 따르면 학교에서 폭력을 해서는 안 된다는 규범이 클수록 방어자의 행동은 증가한다. 김현경(2015)은 인권 친화적 학교문화가 청소년의 시민의식에 긍정적 영향을 미친다는 것을 밝혔는데, 이는 집단따돌림 주변인의 시민의식에도 긍정적인 영향을 미칠 것이라 추론할 수 있다. 그리고 남미애·홍봉선(2013)은 학교문화가 친인권적이라고 인지할수록 방어행동은 증가하고, 동조행동과 방관행동은 감소한다고 밝혔다. 더불어 친인권적 학교문화는 주변인 역할에 가장 강력한 영향을 미치는 요인일 뿐만 아니라 방어자, 방관자, 동조자 역할 모두에 영향을 미치는 주요한 요인으로 나타났다. 또한 김이경 외(2016)는 학생이 학교문화를 긍정적으로 인식할수록 학교폭력을 목격하였을 때

보다 적극적으로 행동한다는 것을 밝혔다. 이러한 결과는 집단따돌림과 같은 학교폭력이 발생하였을 때, 학교문화가 학생들의 대응행동에 영향을 미친다는 것을 의미한다. 나아가 학교문화의 하위요소이자 학생들에게 더욱 직접적으로 영향을 미치는 교실문화도 집단따돌림 발생 시 학생들의 대응 행동에 영향을 미칠 것을 유추할 수 있다.

이어서 학급환경과 주변인 행동과의 연구를 살펴보면, 이종원 외(2012)에 따르면 학교환경 요인인 학급분위기 역시 따돌림 가해행동과 피해자 방어행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따돌림에 대한 부정적인 학급분위기는 가해행동에 부적으로 영향을 미쳤으며, 방어행동에는 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 이지영·허승희(2014)는 학급풍토의 하위요인인 개인발달차원의 경쟁성이 높을수록 가해자 동조 및 방관자 유형이 높아지고, 체제유지차원의 다양성이 높을수록 피해자 동조 유형이 높아지는 결과를 확인할 수 있다고 하였다. 즉, 아동이 인식하는 학급분위기가 경쟁적이고, 민주성이 낮고, 다양성을 인정하지 못하고 획일화 될수록 아동은 방관적인 태도를 보일 가능성이 높다. 또한 학급 내에서 집단따돌림이 빈번이 일어날수록 가해를 부추기는 강화행동은 강하게 증가하는 반면 방어행동은 감소하는 것으로 확인되었다. 집단따돌림에 대해서 부정적인 학급규준이 있을 때 집단따돌림 방어행동이 증가한다는 결과도 보고된다(김은아·이승연, 2011). 이러한 결과는 학급의 상황적 요소가 주변인의 행동에 영향을 미친다는 점을 시사한다(Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

따라서 집단따돌림의 효과적인 감소를 위해서는 역할자의 개인적인 속성을 변화시키는 것도 중요하지만 주변인들의 행동을 변화시키는 것이 매우 중요하며 더 나아가 청소년을 둘러싼 사회적 환경 변화를 반드시 고려해야 한다.(조영미·임영식, 2015) 이에 본 연구에서는 집단따돌림 주변인을 둘러싼 사회적 환경인 교실문화를 주제로 연구를 하고자 한다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구가설

학생이 지각한 학교분위기는 학교폭력의 주변인의 역할에 영향을 미친다. 학교분위기는 주변인 역할 중 가해 동조자를 줄이고 피해 방어자를 늘이는데 중요한 역할을 한다(이상균, 1999). 이에 교실문화가 인권친화적일수록 학생들이 집단따돌림 상황에서 동조행동이나 방관행동을 할 가능성은 감소하고, 방어행동을 할 가능성이 높을 것으로 예상된다.

■ 추가설1. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방어 행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

■ 추가설2. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방관 행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

■ 추가설3. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 동

조행동에 영향을 미친다.

- 하위가설3-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

- 하위가설3-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

- 하위가설3-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

학생들은 교사의 행동을 모델링(modeling)함으로써 자신의 또래들에게 적용할 수 있다. 따라서 교사가 학생에게 비인권적으로 대한다면, 그것을 학습한 학생은 친구들에게 반감 없이 비인권적으로 대할 것이다. 실제 교사와 아동의 관계가 비민주적인 형태로 대표되는 통제적 풍토에서는 여학생들의 집단따돌림 동조행동 및 방관행동은 증가하고 방어행동은 감소하는 것으로 나타났다(이경아 외, 2015). 따라서 교사와 학생 간의 관계가 친인권적일수록 집단따돌림 방어행동은 증가하고 방관행동과 동조행동은 감소할 것을 예측할 수 있다.

학생과 학생이 상호 존중하는 환경을 조성함으로써 집단따돌림을 감소시킬 수 있다(Orpinas & Horne, 2006). 학생들은 교사의 행동뿐 아니라 친구들의 행동도 모델링(modeling)한다. 따라서 같은 반 학생이 학생에게 비인권적으로 행동하는 모습을 관찰하게 되면, 그것을 관찰한 학생들도 다른 학생들에게 비인권적인 행동을 보일 것이다. 이에 평소 학급 내의 학생 간의 관계가 친인권적이라면 집단따돌림 방어행동이 증가하고 동조행동과 방관행동은 감소할 것이라 예측할 수 있다.

학교정책에 학생들의 의사결정 참여 기회가 적을수록 또래폭력이 많이 발생한다(Marachi, 2003; Mayer, 2001). 반면 학급의 의사결정에 더 관여할수록 가해 동조행동이나 방관행동보다는 피해자 방어행동을 더 자주 보인다(오지원, 2014). 학생들은 학급의 의사결정에 참여하는 경험을 학습함으로써 집단따돌림 상황에서 적극적으로 자신의 의견을 밝히고 피해자를 방어하는 행동을 할 수 있다. 학생들이 자신의 의견을 적극적으로

개선하고 의사결정에 참여할 수 있다는 것은 학급에서의 의사결정이 교사 주도로 이루어지는 것이 아니라, 친인권적으로 진행되는 것을 의미한다. 이에 학급에서의 의사결정 방법이 친인권적일수록 방어행동은 증가하고 동조행동과 방관행동은 감소할 것을 예측할 수 있다.

2. 연구대상

본 연구는 서울 지역 공립초등학교에 재학 중인 5,6학년 학생을 대상으로 5월 중순에 실시하였다.

또래집단은 대부분 학기 초에 형성되어, 또래관계로 인한 어려움도 학기 초에 나타나는 경우가 많다. 학기 초에서 한 달 가량 지난 시점에는 관계 내부의 ‘조정’ 작용이 일어나면서 그것이 학교폭력으로 표출될 수 있기 때문이다. 실제로 경기남부경찰청의 통계에 따르면 2017년 117 신고 건수는 일평균 33건인데 반해, 3월 39.2건, 4월 48.1건으로 급증했다. 또한 한신대 산학협력단(연구책임자 강남훈 교수)이 도교육청의 의뢰로 작성한 ‘학교폭력 패턴’ 연구보고서에 따르면 경기도에서 2007년 3월~2013년 6월 발생한 1만64건을 분석한 결과 학교폭력이 가장 많은 달은 3월(15.3% 1천538건), 4월(14.5% 1천459건)이었다. 경찰청도 3,4월을 학교폭력 집중 관리 기간으로 지정하고 집중 단속하는 실정이다. 이에 학교폭력의 피해유형 중 하나인 집단따돌림이 나타나는 5월에 연구를 시작하였다.

연구 대상을 초등학교 5,6학년 학생으로 제한한 이유는 다음과 같다.

첫째, 선행연구에 의하면 초등학교 5학년부터 집단따돌림이 비교적 지속적으로 나타나기 시작하고(Perry, 1989), 초등학교 6학년부터 중학교 초기까지 집단따돌림 현상이 급증한다(Pellegrini & Long, 2002). 실제 최근에는 가해의 연령이 현저히 낮아지고 있다(교육과학기술부, 2012). 그런데 집단따돌림의 경우 일반적으로 그 피해가 오랜 기간 지속되어, 초등학교 시기에 겪은 피해가 중·고등학교를 넘어 성인기까지 영향을 미

치기도 한다. 따라서 집단따돌림 현상을 초기에 발견하여 조치를 취하는 것이 무엇보다 중요하다. 둘째, 본 연구에서는 집단따돌림은 주변인의 동조와 방관 때문에 유지·강화된다고 보는데, 초등학교 고학년은 동조현상이 보다 쉽게 나타날 수 있는 아동 후기에 해당된다. 초등학교 고학년에 해당하는 10세 이후 시기는 자기중심성이 사라지면서 도덕성 발달단계에서 3단계(착한 소년/착한 소녀 지향; good boy/good girl approval seeking morality)를 거친다(Kohlberg, 1963). Kohlberg에 의하면 이 시기 아동은 타인과 우호적 관계를 유지하고 타인에게 인정받고 싶어 한다. 따라서 타인의 배척이나 불인정을 피하기 위해 동조하는 경향을 보인다. 또한, 11세에서 13세의 나이가 가장 높은 동조 성향을 나타내는 시기라고 명시하고 있다. 셋째, 교실문화를 측정하는 데에 적합한 연령의 연구 참여자를 표집 할 수 있다. 교실문화와 유사한 개념인 학급풍토를 측정하는 연구들이 주로 초등학교 고학년 학생을 대상으로 하고 있는데, 그 이유는 다음과 같다. 저학년에 비해 고학년은 교실에서 보내는 시간이 많기 때문에 교실에서의 경험이 지속적으로 일어난다. 또한 학생들에게 지각된 교실문화를 측정하기 해서는 아동들은 자기보고식의 설문 응답에 합할 정도로 인지 성장이 되어 있어야 한다(Woolley, 2004; Debow, 2009 재인용). 이에 자기보고식의 설문에 응답할 수 있는 인지 성장이 이루어진 초등학교 고학년인 5학년과 6학년 학생에 한정하여 설문을 하였다.

나아가 서울시 소재 초등학교에 재학 중인 초등학생을 대상으로 진행된 본 연구는 특정 지역에 편중된 표집을 피하고자 다양한 지역의 학교를 연구대상으로 하고자 하였다. 표집된 곳은 남부교육청 소속 2개교, 동작교육청 소속 2개교, 성북교육청 소속 1개교, 강서교육청 소속 2개교, 강동송파교육청 소속 1개교, 강남교육청 소속 1개교, 성동광진 교육청 소속 1개교로 총 10개의 학교에서 1~2학급을 선발하여 연구를 진행하였다. 총 351명의 학생을 표집 하였으며, 불성실한 응답자 22명을 제외하고, 총 329명의 응답지를 최종 분석대상으로 삼았다.

이와 같은 과정에 의해 표집된 329명의 인구사회학적 정보는 다음 <표 III-1>과 같다. 성별은 남자가 49.8%이고 여자가 50.2%로 여학생이 약간

많았다. 따돌림 피해경험이 있는 학생은 329명 중 44명으로, 전체의 13.4%를 차지하였다. 이는 초등학교 고학년 학생 10명 중 1명 이상이 집단따돌림을 겪은 것으로, 집단따돌림의 심각한 실정을 보여준다. 사회과 성적은 80점 이상이 80.9%로 나타났다. 이는 초등학교의 경우 절대평가의 형식을 취하고 있는 것이 반영된 결과이다. 또한 학생들이 지각하고 있는 가정의 경제적 수준은 중위층과 중상위층을 포함하여 54.5%로 나타났다. 공감능력의 경우 남학생(3.47)과 여학생(3.49)의 공감능력이 큰 차이가 없었다.

〈표 III-1〉 연구 대상의 특성

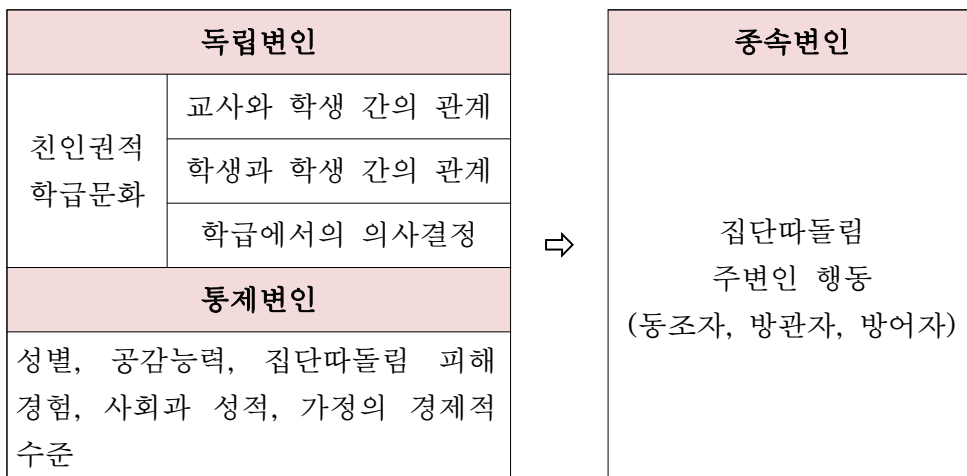
구분		빈도	비율
성별	남자	164	49.8
	여자	165	50.2
	합계	329	100
따돌림 피해경험	유	44	13.4
	무	285	86.6
	합계	329	100
사회과 성적	59점 이하	8	2.4
	60점 이상 ~ 69점 이하	19	5.8
	70점 이상 ~ 79점 이하	36	10.9
	80점 이상 ~ 89점 이하	126	38.3
	90점 이상	140	42.6
	합계	329	100
경제적 수준	하	1	0.3
	중	39	11.9
	중상	140	42.6
	상	149	45.3
	합계	329	100

구분		평균	표준편차
공감능력	남	3.47	0.49
	여	3.49	0.45
	전체	3.48	0.50

3. 연구변인 및 측정도구

본 연구에서는 친인권적 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여, 독립변인을 친인권적 교실문화, 종속변인을 집단따돌림 주변인 행동, 통제변인을 성별, 공감능력, 따돌림 피해 경험, 사회과 성적, 가정의 경제적 수준으로 설정하였다. 이상의 독립변인, 종속변인, 통제 변인을 바탕으로 구성한 본 연구의 분석모형은 다음의 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 분석모형



1) 독립변인

본 연구에서 설정한 독립변인은 초등학교의 친인권적 교실문화 정도이다. 이에 국제적으로 가장 널리 인정받고 있는 세계인권선언과 유엔이 만장일치로 채택한 아동권리협약을 토대로 하여 작성된 ‘학교의 인권 온도 조사 척도’와 ‘아동권 증진을 위한 학교 문화 척도’를 바탕으로 친인권적 교실문화 목록을 구성한 김영신(2010)의 척도를 사용한다.

친인권적 교실문화는 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계, 학급에서의 의사결정에 있어서 얼마나 친인권적인지에 대한 상황을 체크하였다. 친인권적 교실문화를 측정하기 위하여 김영신(2010)이 개발한 도구를 본 연구의 대상인 ‘초등학교 고학년’에 맞게 수정하여 사용하였다. 이 도구는 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계, 학급에서의 의사결정의 세 가지 하위요인으로 분류된다. 친인권적 교실문화 척도에 대한 점수는 세 가지 하위요인의 총 점수 합계가 높을수록 학생들이 자신의 교실문화에 대해서 친인권적으로 인식하고 있는 것으로 해석할 수 있다. 교사와 학생 간의 관계 영역 3요인 8문항, 학생과 학생 간의 관계 2요인 4문항, 학급에서의 의사결정 영역 3요인 7문항으로 이루어져 있다. 교사와 학생 간의 관계 영역의 하위 요인은 처벌 3문항(예: 우리 반 선생님은 우리가 잘못했을 때 자주 때리신다.), 차별 2문항(예: 우리 반 선생님은 혼내실 때 그 이유를 알 수 없는 경우가 많다.), 권리 존중 3문항(예: 우리 반 선생님은 우리가 어떤 말을 하더라도 잘 들어주신다.)으로 이루어져 있으며, 학생과 학생 간의 관계 영역의 하위 요인은 갈등 해결 2문항(예: 우리 반 아이들은 의견이 다르면 폭력으로 이어진다.), 권리 존중 2문항(예: 우리 반 아이들은 외모나 성적 등의 이유로 자주 왕따를 시킨다.)으로 이루어져 있다. 학급에서의 의사결정 영역의 하위 요인은 학급의 대표 선출 2문항(예: 우리 반 대표는 성적과 상관없이 누구나 될 수 있다.), 학급 규칙 2문항(예: 우리 반 선생님은 우리 반의 규칙을 우리 스스로 정하도록 이끄신다.), 학급 행사 의견 수렴 3문항(예: 우리 반에서 의사결정을 할 때는 소수의 의견이라도 무시하지 않는다.)으로 구성되어

있다.

각 문항들은 친인권적 교실 문화 목록에 따라 5점 Likert 척도(전혀 아니다. ... 아주 그렇다.)로 재구성하였다. 문항 번호는 다음의 <표 III-3>과 같다.(<부록1> 설문지 참조).

본 연구를 위해 재구성된 도구의 신뢰도를 판단하기 위해 Cronbach α 계수를 산출하였다. 그 결과 본 연구에서 사용한 친인권적 교실문화 검사도구의 신뢰도는 Cronbach α =.78이었다. 따라서 본 연구의 친인권적 교실문화의 측정 도구는 신뢰도를 확보하였다고 판단한다.

친인권적 교실문화를 측정하는 설문 문항의 구성은 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 교실문화 측정 문항의 구성과 신뢰도 계수

영역	하위영역	문항 번호	본 연구의 Cronbach α
교사와 학생 간의 관계	차별	*1, *2, *3	.78
	차별	*4, 5	
	권리 존중	6, 7, 8	
학생과 학생 간의 관계	갈등 해결	*9, *10	
	권리 존중	11, *12	
학급에서의 의사결정	학급의 대표 선출	13, 14	
	학급 규칙	15, *16	
	학급 행사 의견 수렴	17, 18, 19	

*표는 역코드

2) 종속변인

본 연구의 종속변인은 초등학생의 집단따돌림 주변인의 행동이다. 주변인이란 집단따돌림의 가해자와 피해자를 제외한 학생들을 의미하는 것으로, 방관자, 방어자, 동조자를 지칭한다. 초등학생의 집단따돌림 상황에서 주변인 행동을 측정하기 위해 Salmivalli 외(1996)가 개발한 ‘참여자 역할 질문지(Participant Role Questionnaire : PRQ)’에서 여섯 개 영역으로 범주화한 것을 기초로 서미정(2008)이 다섯 개 영역으로 수정하여 범주화한 척도를 사용하였다. 이 도구는 가해자, 피해자, 가해자 동조, 방관자, 방어자의 5가지 유형으로 분류되며, 방관자 유형 6문항, 방어자 유형 6문항, 동조자 유형 6문항, 가해자 유형 7문항, 피해자 유형 7문항으로 이루어져 있다. 본 연구에서는 집단따돌림 상황을 가정하였을 때 주변인들의 행동의사에 주목하므로 가해자와 피해자 문항은 제외하고 설문지를 활용하였다. 연구대상이 초등학생이라는 점에 착안하여 어려운 용어 등을 수정하는 것 이외에는 설문 문항을 그대로 활용하였다.

가해동조자, 방관자 및 피해자 방어자 요인의 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’에서 ‘항상 그렇다’까지 5점 Likert 척도(전혀 아니다. ... 아주 그렇다.)를 사용한다.

가해동조자, 방관자, 방어자라는 역할행동을 측정하기 위한 문항으로는 방관자 역할행동 6문항(예: 나는 집단따돌림 상황을 보고도 못 본 척 한다.), 방어자 역할행동 6문항(예: 나는 따돌림 당하는 아이와 잘 놀아준다.), 동조자 역할행동 6문항(예: 나는 따돌림 당하는 아이를 보고 비웃은 적이 있다.)을 제시 하였다. 본 연구를 위해 재구성된 척도의 신뢰도를 판단하기 위해 Cronbach α 계수를 산출하였다. 그 결과 본 연구에서 사용한 집단따돌림 주변인 행동 검사도구의 신뢰도는 방관행동 $\alpha = .87$, 방어행동 $\alpha = .86$, 방어행동 $\alpha = .86$ 이었으며 따라서 본 연구의 집단따돌림 주변인 행동 측정 도구는 신뢰도를 확보하다고 판단한다. 집단따돌림 주변인 행동을 측정하는 설문 문항의 구성은 다음 <표 III-4>와 같다.

〈표 III-4〉 집단따돌림 주변인 행동 측정 문항의 구성과 신뢰도 계수

주변인 행동	문항 번호	본 연구의 Cronbach α
방관행동	1,2,3,4,5,6	.87
방어행동	7,8,9,10,11,12	.86
동조행동	13,14,15,16,17,18	.86

3) 통제변인

독립변인인 친인권적 교실문화 이외에 학생의 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는 요인을 통제하기 위하여 선행연구 검토를 통해 집단따돌림 주변인의 행동에 영향을 주는 것으로 밝혀진 변인을 통제변인으로 설정하였다. 주변인의 행동에 영향을 미치는 공감능력, 집단따돌림 피해 경험 및 응답자들의 인구통계학적 배경 변인(성별, 사회과 성적, 가정의 경제적 수준)을 통제변인으로 선정하였다.

첫째, 공감능력은 집단따돌림과 관련된 다수의 연구에서 핵심적인 변인으로 연구되었을 뿐만 아니라, 집단따돌림 주변인 역할을 구분하는 요인으로도 연구되어 왔다. Menesini 외(1997) 및 Rigby와 Slee(1993)는 남학생보다 여학생이 공감능력이 높고, 타인을 지지하는 능력이 높기 때문에 방어행동을 많이 보인다고 설명한다. 오인수(2010)에 의하면 공감과 방어자 행동은 정적인 상관을 보였고, 서미정(2006)에 의하면 방관자의 공감은 가해 피해 방어자보다는 낮은 수준을 보인 반면, 동조자와는 유사하게 나타났다.

본 연구에서는 따돌림 행동에 미치는 공감의 영향력을 통제하고자 Davis(1980)가 개발한 대인관계 반응척도를 참고하여 재구성한 전자배(2019)의 척도를 이용해 공감능력을 측정하였다. 각 문항은 5점 척도로

‘전혀 아니다(1점)’에서 ‘아주 그렇다(5점)’까지 5점의 응답범주로 구성되어 있다.

둘째, 따돌림 피해 경험은 집단따돌림 주변인 역할에 영향을 미친다. 친구들로부터 따돌림을 경험한 학생은 방어자 역할을 수행하거나 다른 친구를 보복적으로 따돌리는 경향을 보인다(김희화, 2001).

그 외 인구통계학적 배경 변인으로는 성별, 사회과 성적, 가정의 경제적 수준을 선정하였다. 성별의 경우 따돌림 상황에서 성별에 따른 주변인의 역할은 여러 연구에서 일관되게 남학생보다 여학생이 방어자 역할을 하는 경향이 높은 것으로 보고되었다(Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Menesini, Codecasa, & Benelli, 2003; Rock & Baird, 2012; Salmivalli et al., 1996). 특히 여학생은 방어자나 방관자가 되는 경향이 높고, 남학생은 강화자나 동조자가 되는 경향이 높다고 보고하였다(Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). 학업 성적의 경우 학생의 성적이 낮을수록 동조자로 행동하는 경향이 있었으며, 가정의 사회경제적 지위가 낮을수록 동조자로 행동하는 경향이 있었다. 이러한 연구 결과를 토대로 통제변인을 선정하였다.

4. 분석방법

수집된 자료의 통계 분석을 위해 SPSS 23.0 프로그램을 사용하여 각 변인들에 대하여 기술통계, 상관분석, 문항 간 내적신뢰성분석, 회귀분석을 실시하였다.

본 연구에서는 다른 변인을 통제하였을 때 친인권적 교실문화가 집단 따돌림 주변인의 행동에 미치는 영향을 확인하기 하여 다중회귀분석을 실시한다. 이를 위해 $Y=f(\text{친인권적 교실문화 정도, 공감능력, 따돌림 피해 경험, 인구사회학적 배경변인})$ 의 회귀모형을 이용하여 분석을 진행한다. 하위가설 1-1, 2-1, 3-1의 경우, 종속변인은 방어행동 경향성이다. 하위가

설 1-2, 2-2, 3-2에서는 종속변인이 방관행동 경향성이다. 마지막으로 하위가설 1-3, 2-3, 3-3의 종속변인은 동조행동 경향성이다.

친인권적 교실문화 외에 다른 변인들(성별, 공감능력, 따돌림 피해 경험, 사회과 성적, 가정의 경제적 수준)이 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향을 통제하기 하여 모든 변수를 일괄 투입(ENTER)한다.

회귀모델의 분석결과에서 (추가설 1 밑의 세 가지) 하위가설 1-1, 1-2, 1-3의 경우 독립변수 X_1 의 계수인 b_1 이 통계적으로 유의한 값을 가지면 가설이 채택된다. (추가설 2 밑의 세 가지) 하위가설 2-1, 2-2, 2-3의 경우 독립변수 X_2 의 계수인 b_2 가 통계적 유의도를 확보하면, 가설이 받아들여진다. (추가설 3 밑의 세 가지) 하위가설 3-1, 3-2, 3-3에서는 독립변수 X_3 의 계수인 b_3 가 유의할 때, 세워진 가설이 채택된다.

$$Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4 + b_5 X_5 + b_6 X_6 + b_7 X_7 + b_8 X_8 + e_i$$

(Y_1 =방어행동 경향성 Y_2 =방관행동 경향성 Y_3 =동조행동 경향성)

a : 상수

X_1 : 교사와 학생 간의 관계

X_2 : 학생과 학생 간의 관계

X_3 : 학급 내 의사결정

X_4 : 성별(남=0, 여=1)

X_5 : 공감능력

X_6 : 따돌림 피해 경험(무=0, 유=1)

X_7 : 사회과 성적

X_8 : 가정의 경제적 수준

e_i : 오차항

IV. 결과 분석

1. 초등학생이 지각한 친인권적 교실문화와 집단따돌림 주변인 행동의 특성

교실문화가 초등학생의 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치는지 검증하기 이전에 초등학생이 지각한 교실문화의 특성과 집단따돌림 행동의사를 확인하기 위하여 기술적 특성을 살펴보고자 한다. 기술통계치를 통해 초등학생이 대체적으로 그들이 속한 교실의 문화를 어떻게 지각하고 있는지, 조사에 참여한 학생의 집단따돌림 행동의사는 어느 수준에 머무르고 있는지를 알아본다.

1) 초등학생이 지각한 교실문화

조사에 참여한 271명의 초등학생이 지각한 교실문화의 기술통계 값은 <표 IV-1>과 같다. 학생들은 교실문화를 대체로 친인권적이라고 보고 있다(전체평균: 4.12). 하위영역별로 살펴보면, 학생들은 교사와 학생 간의 관계(4.38), 학생과 학생 간의 관계(4.07), 학급에서의 의사결정 방법(3.92) 순으로 친인권적이라고 인식하고 있다. 이러한 결과는 학생들이 교실문화 전반에 대해 상당히 친인권적이라고 인식하고 있으나, 상대적으로 학급에서의 의사결정 방법은 비인권적으로 인식함을 알 수 있다.

또한 성별에 따른 교실문화 인식의 차이를 살펴보면, 전반적으로 성별에 따른 교실문화에 대한 인식에는 큰 차이가 없다. 더불어 여학생과 남학생 모두 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계에 비해 학급에서의 의사결정 방법을 비인권적으로 인식하고 있다.

〈표 IV-1〉 친인권적 교실문화 하위구성요인의 특성

친인권적 교실문화 하위구성요인	전체(271명)	남자(133명)	여자(138명)
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)
교사와 학생 간의 관계	4.38 (0.48)	4.38 (0.47)	4.37 (0.49)
학생과 학생 간의 관계	4.07 (0.63)	4.06 (0.66)	4.09 (0.60)
학급에서의 의사결정	3.92 (0.62)	3.91 (0.62)	3.93 (0.62)

2) 초등학교의 집단따돌림 주변인 행동

초등학교의 집단따돌림 주변인 행동의사가 성별에 따라 차이를 보이는지를 확인하기 위해 기술통계 값을 살펴보았다. 그 결과는 〈표 IV-2〉와 같다. 먼저 연구대상 전체 학생은 집단따돌림 발생 시 방어행동 의사를 가장 높게 보였으며, 방관행동, 동조행동 순이었다. 또한 표준편차가 전반적으로 높게 나타나 개인 간 편차가 큰 것으로 확인되었다(〈표 IV-2〉).

〈표 IV-2〉 집단따돌림 주변인 행동의사의 특성

집단따돌림 주변인 행동의사	전체(271명)	남자(133명)	여자(138명)
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)
방관행동 의사	1.96 (0.81)	1.96 (0.82)	1.96 (0.81)
방어행동 의사	3.53 (0.84)	3.53 (0.86)	3.52 (0.83)
동조행동 의사	1.29 (0.50)	1.32 (0.56)	1.25 (0.44)

2. 친인권적 교실문화가 집단따돌림 주변인 행동에 미치는 영향

본 연구의 연구문제는 ‘초등학생이 인지한 교실문화는 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미칠 것이다.’이다. 추가설은 3가지로 ‘학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.’, ‘학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.’, ‘학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.’이다. 먼저 독립 변인 간 상관관계를 분석하여 다중공선성 문제를 진단하였다. <표 IV-3>에서 볼 수 있듯이 본 연구에서 설정한 독립 변인 간 상관관계는 모두 값 .6 미만으로 다중공선성의 문제는 나타나지 않았다.

〈표 IV-3〉 독립변인 간 상관관계

(괄호 안은 유의수준)

구분	성별	따돌림 경험	사회과 성적	경제 수준	공감 능력	교사와 학생 관계	학생과 학생 관계	학급내 의사 결정
성별 (남=0)	1	-0.52	-.142**	-.019	.015	-.006	.023	.010
따돌림 경험 (유=0)		1	.124*	.032	.000	.104	.119*	.131*
사회과 성적			1	.099	.091	.095	.132*	.105
경제 수준				1	.014	-.059	.012	-.024
공감 능력					1	.064	.072	.198**
교사와 학생 관계						1	.364**	.484**
학생과 학생 관계							1	.448**
학급내 의사 결정								1

1) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 방어행동에 미치는 영향

친인권적 교실문화의 하위구성요인과 인구통계학적 배경변인, 공감능력이 집단따돌림 방어행동에 미치는 영향을 분석한 회귀분석 결과는 <표

IV-4>와 같다. 독립 변인들이 학생의 집단따돌림 방어행동을 설명하는 정도는 29.5%($R^2=.295$)이며, $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F_{(df=8, 263)}=13.742$, $p=.000$).

〈표 IV-4〉 방어행동에 대한 회귀분석 결과

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률	공선성 통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	-.772	.587		-1.315	.190		
교사-학생 관계	-.025	.103	-.015	-.244	.807	.717	1.395
학생-학생 관계	.356	.078	.267	4.555	.000***	.781	1.280
학급 의사 결정방법	.250	.088	.183	2.823	.005**	.640	1.563
성별	-.071	.087	-.043	-.819	.413	.973	1.028
따돌림피해 경험	.022	.121	.010	.183	.855	.964	1.037
성적	-.077	.045	-.093	-1.720	.087	.922	1.084
경제적수준	.081	.062	.068	1.300	.195	.976	1.024
공감능력	.605	.096	.336	6.319	.000***	.948	1.055

〈모델 요약〉

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.543	.295	.273	.705

모형	제곱합	자유도	평균 제곱	F	P
회귀 모형	54.703	8	6.838	13.742	.000***
잔차	130.867	263	.498		
합계	185.569	271			

(*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$)

분석 결과를 살펴보면, 첫째, 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 유의미한 영향을 미치지 않았다($\beta = -.025$, $p = .807$). 따라서 가설 <1-1> ‘학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다’는 기각한다.

둘째, 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 $p < .001$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다($\beta = .356$, $p = .000$). 따라서 가설<1-2>는 채택되었다. 즉 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 학생과 학생 간의 친인권적 관계가 한 단위 증가함에 따라 방어행동은 .356 증가함을 보인다. 이는 학생이 학생과 학생 간의 관계가 친인권적이라고 지각할수록 집단따돌림 방어행동이 증가함을 의미한다.

셋째, 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방어행동에 $p < .01$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다($\beta = .250$, $p = .005$). 따라서 가설<1-3>은 채택되었다. 즉 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방어행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 학급에서의 친인권적 의사결정 방법이 한 단위 증가함에 따라 방어행동은 .250 증가함을 보인다. 학생이 지각하는 학급에서의 의사결정 방법이 친인권적일수록 집단따돌림 방어행동이 증가하는 것이다.

학생과 학생 간의 관계의 회귀계수는 .356, 학급에서의 의사결정 방법의 회귀계수는 .250인 것으로 보아, 두 하위변인과 집단따돌림 방어행동

간에는 정적 상관관계가 성립하고 있었다.

넷째, 통제된 변수 중 공감능력($\beta=.605$, $p=.000$)은 $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 즉 학생의 공감능력이 높을수록 방어행동은 증가함을 알 수 있다.

마지막으로 표준화된 계수(β)를 통해 친인권적 교실문화의 하위구성요인이 집단따돌림 방어행동에 미치는 영향력의 크기를 분석하였다. 집단따돌림 방어행동에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 학생과 학생 간의 관계였으며(.267), 그 뒤를 이어 학급에서의 의사결정 방법(.183) 순으로 나타났다.

2) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 방관행동에 미치는 영향

친인권적 교실문화의 하위구성요인과 인구통계학적 배경변인, 공감능력이 집단따돌림 방관행동에 미치는 영향을 분석한 회귀분석 결과는 <표 IV-5>와 같다. 독립 변인들이 학생의 집단따돌림 방관행동을 설명하는 정도는 32.2%($R^2=.322$)이며, $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F_{(df=8, 263)}=15.638$, $p=.000$).

〈표 IV-5〉 방관행동에 대한 회귀분석 결과

모형	비표준화 계수		표준화 계수	t	P	공선성 통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	6.308	.530		11.913	.000***		
교사-학생 관계	-.042	.093	-.027	-.454	.650	.717	1.395
학생-학생 관계	-.342	.071	-.278	-4.847	.000***	.781	1.280
학급 의사 결정방법	-.169	.080	-.135	-2.121	.035*	.640	1.563
성별	.050	.078	.033	.637	.525	.973	1.028
따돌림피해 경험	-.154	.109	-.073	-1.411	.159	.964	1.037
성적	.092	.040	.121	2.296	.022*	.922	1.084
경제적수준	-.060	.056	-.055	-1.072	.285	.976	1.024
공감능력	-.612	.086	-.369	-7.077	.000***	.948	1.055

〈모델요약〉

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.568	.322	.302	.637

모형	제곱합	자유도	평균 제곱	F	유의확률
회귀 모형	50.724	8	6.340	15.638	.000***
잔차	106.636	263	.405		
합계	157.359	271			

(*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$)

분석 결과를 살펴보면, 첫째, 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 유의미한 영향을 미치지 않았다. 따라서 가설 <2-1> ‘학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.’ 는 기각한다($\beta = -.042$, $p = .650$).

둘째, 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계의 집단따돌림 방관행동에 $p < .001$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다($\beta = -.342$, $p = .000$). 따라서 가설<2-2>는 채택되었다. 즉 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 학생과 학생 간의 친인권적 관계가 한 단위 증가함에 따라 방관행동은 .342 감소함을 보인다. 이는 학생이 학생과 학생 간의 관계가 친인권적이라고 지각할수록 집단따돌림 방관행동이 감소함을 의미한다.

셋째, 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방관행동에 $p < .05$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다($\beta = -.169$, $p = .035$). 따라서 가설<2-3>는 채택되었다. 즉 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방관행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 학급에서의 친인권적 의사결정 방법이 한 단위 증가함에 따라 방관행동은 .169 감소함을 보인다. 학생이 지각하는 학급에서의 의사결정 방법이 친인권적일수록 집단따돌림 방관행동이 감소하는 것이다.

학생과 학생 간의 관계의 회귀계수는 $-.342$, 학급에서의 의사결정 방법의 회귀계수는 $-.169$ 인 것으로 보아, 두 하위변인과 집단따돌림 방관행동 간에는 부적 상관관계가 성립하고 있었다.

넷째, 통제된 변수 중 성적($\beta = .092$, $p = .022$)은 $p < .05$ 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났고, 공감능력($\beta = -.612$, $p = .000$)은 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 즉 학생의 성적이 좋을수록 방관행동이 증가하고 공감능력이 높을수록 방관행동은 감소함을 알 수 있다.

마지막으로 표준화된 계수(β)를 통해 친인권적 교실문화의 하위구성요인이 집단따돌림 방관행동에 미치는 영향력의 크기를 분석하였다. 집단따돌림 방관행동에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 학생과 학생 간의 관계였으며($-.278$), 그 뒤를 이어 학급에서의 의사결정 방법($-.135$) 순으

로 나타났다.

3) 친인권적 교실문화가 집단따돌림 동조행동에 미치는 영향

친인권적 교실문화의 하위구성요인과 인구통계학적 배경변인, 공감능력이 집단따돌림 동조행동에 미치는 영향을 분석한 회귀분석 결과는 <표 IV-6>와 같다. 변인들이 학생의 집단따돌림 동조행동을 설명하는 정도는 22.1%($R^2=.221$)이며, $p<.001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다($F_{(df=8, 320)}=11.318, p=.000$).

<표 IV-6> 동조행동에 대한 회귀분석 결과

변인	비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률	공선성 통계량	
	B	표준오차	베타			공차	VIF
(상수)	3.705	.352		10.527	.000***		
교사-학생 관계	-.193	.061	-.183	-3.173	.002*	.733	1.365
학생-학생 관계	-.292	.045	-.365	-6.458	.000***	.761	1.314
학급 의사 결정방법	.028	.050	.034	.561	.576	.653	1.531
성별	-.054	.050	-.054	-1.080	.281	.976	1.025
따돌림피해 경험	-.001	.074	-.001	-.016	.987	.963	1.038
성적	.035	.026	.069	1.357	.176	.934	1.071
경제적수준	-.041	.036	-.057	-1.142	.254	.984	1.016
공감능력	-.121	.055	-.112	-2.207	.028*	.952	1.050

<모델 요약>

R	R제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차
.470	.221	.201	.451

모형	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
회귀 모형	18.425	8	2.303	11.318	.000***
잔차	65.118	320	.203		
합계	83.544	328			

(*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$)

분석 결과를 살펴보면, 첫째, 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 $p < .01$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다 ($\beta = -.193$, $p = .002$). 따라서 가설<3-1>은 채택되었다. 즉 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 교사와 학생 간의 친인권적 관계가 한 단위 증가함에 따라 동조행동은 .019 감소함을 보인다. 이는 학생이 교사와 학생 간의 관계가 친인권적이라고 지각할수록 집단따돌림 동조행동이 감소함을 의미한다.

둘째, 학생이 지각한 학생과 학생과의 관계는 집단따돌림 동조행동에 $p < .001$ 수준에서 유의미한 영향을 미치고 있었다 ($\beta = -.292$, $p = .000$). 따라서 가설<3-2>는 채택되었다. 즉 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동을 설명하는 유의미한 변인으로 나타났다. 학생과 학생 간의 친인권적 관계가 한 단위 증가함에 따라 동조행동은 .292 감소함을 보인다. 학생이 지각하는 학생과 학생 간의 관계가 친인권적일수록 집단따돌림 동조행동이 감소함을 의미하는 것이다.

교사와 학생 간의 관계의 회귀계수는 -.019, 학생과 학생 간의 관계의 회귀계수는 -.292인 것으로 보아, 두 하위변인과 집단따돌림 동조행동 간

에는 부적 상관관계가 성립하고 있었다.

셋째, 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 동조행동에 유의미한 영향을 미치지 않았다($\beta=0.28$, $p=.576$). 따라서 하위가설 <3-3> ‘학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다’는 기각되었다.

넷째, 통제된 변수 중 공감능력($\beta=-.121$, $p=.028$)은 $p<.05$ 수준에서 통계적으로 유의미하게 나타났다. 즉 학생의 공감능력이 높을수록 방관행동은 감소함을 알 수 있다.

마지막으로 표준화된 계수(β)를 통해 친인권적 교실문화의 하위구성요인이 집단따돌림 동조행동에 미치는 영향력의 크기를 분석하였다. 집단따돌림 동조행동에 가장 큰 영향을 미치는 변인은 학생과 학생 간의 관계였으며(-.365), 그 뒤를 이어 교사와 학생 간의 관계(-.183) 순으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 장에서는 연구의 전체적인 결과를 요약하고 시사점을 제시한 후, 후속 연구에 대해 제언하고자 한다.

1. 요약 및 논의

본 연구는 학생이 지각한 교실문화의 친인권 정도가 집단따돌림 주변인 행동에 어떠한 영향을 미치는지를 밝히고자 했다. 그리고 이를 바탕으로 집단따돌림을 예방하기 위한 교실문화를 구성하는데 필요한 기초자료를 제공하는데 그 목적이 있다. 이를 위해 본 연구는 세 개의 추가설 각각의 추가설 밑에 하위가설 3개를 설정하였다.

■ 추가설1. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설1-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 방어행동에 영향을 미친다.

■ 추가설2. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 방관행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설2-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌

림 방관행동에 영향을 미친다.

■ 추가설3. 학생이 지각한 친인권적 교실문화 정도는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설3-1. 학생이 지각한 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설3-2. 학생이 지각한 학생과 학생 간의 관계는 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

○ 하위가설3-3. 학생이 지각한 학급에서의 의사결정 방법은 집단따돌림 동조행동에 영향을 미친다.

위의 연구 가설을 검증하기 하여 서울시 교육청 산하 7개 교육지원청 소속 각 1-2개 학교의 5,6학년 2-3학급을 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 수합된 설문지 중 불성실하거나 누락된 응답이 있는 설문지를 제외하고 총 329부의 설문지를 분석하였다. 수집된 데이터는 연구 가설의 검증을 위해 학생이 지각한 친인권적 교실문화와 성별, 따돌림 피해 여부, 성적, 가정의 경제적 수준, 공감능력을 독립 변인으로, 집단따돌림 주 변인 행동을 종속 변인으로 설정하여 다중회귀분석을 실시하였다. 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

〈표 V-1〉 집단따돌림 주변인 행동에 대한 회귀분석 결과 요약

독립 변수	종속 변수	방어행동		방관행동		동조행동	
		회귀계수	계수의 P값	회귀계수	계수의 P값	회귀계수	계수의 P값
교사와 학생 간의 관계		-.025	.807	-.042	.650	-.194	.001**
학생과 학생 간의 관계		.356	.000***	-.342	.000***	-.293	.000***
학급에서의 의사결정 방법		.250	.005**	-.169	.035**	.038	.446

(*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$)

첫째, 학생들이 지각한 친인권적 교실문화는 집단따돌림 주변인 행동에 전반적으로 유의미한 영향을 미쳤다. 그러나 집단따돌림 주변인 행동에 따라 유의한 영향을 미치는 친인권적 교실문화의 하위요인들이 부분적으로 상이했다. 이러한 결과는 각각의 행동을 촉진 혹은 억제하기 위해서는 각기 다른 요인에 초점을 맞추어야 함을 시사한다. 집단따돌림 주변인들로 하여금 방어행동을 강화하기 위해서는 학생과 학생 간의 관계가 친인권적이고 교실에서의 의사결정 방법이 민주적이어야 한다.

특히 주변인 행동 모두에 유의미한 영향을 미친 변인은 학생과 학생 간의 관계가 유일하였다. 이러한 결과를 통해 집단따돌림이라는 문제 상황에서 학생들의 행동을 좌우하는 가장 핵심적인 요인은 또래관계임을 확인할 수 있었다. 이는 방관행동과 동조행동을 감소시키고 학생들의 적극적인 방어행동을 촉진하기 위해서는, 학생들 스스로가 학생과 학생 간에 친인권적 관계를 만들겠다고 노력하는 것이 가장 중요함을 시사한다.

둘째, 방어행동과 방관행동은 공통적으로 학생과 학생 간의 관계와 학

급에서의 의사결정 방법이 유의미한 영향을 주고 있다. 특히 학생과 학생 간의 관계의 영향력이 매우 큰 것으로 나타났다. 즉, 따돌림 상황에서 설사 피해자에 대한 개인의 공감능력이나 인권감수성 등이 높더라도, 교실의 분위기가 친인권적이지 못하면 주변의 분위기를 의식하며 방어행동을 하지 못하고 방관할 수 있음을 의미한다. 반면 학생이 지각하는 교사와 학생 간의 관계는 집단따돌림 주변인 행동 중 방어행동과 방관행동에는 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 이는 방관행동과 방어행동을 줄이는 데 교사와 학생 간의 관계는 영향을 주지 않는다는 것을 의미한다. 김정래·이수진(2018)의 연구에서도 교사신뢰는 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 이와 같은 결과는 집단따돌림 주변인 행동에 대한 교사의 영향력이 상대적으로 약함을 보여 준다.

셋째, 동조행동을 줄이는 데는 학생과 학생 간의 관계, 교사와 학생 간의 관계가 유의미한 영향을 주고 있다. 반면 다른 주변인 행동과 달리, 학급에서의 의사결정 방법은 유의미한 영향을 미치지 못하였다. 이는 집단따돌림 동조행동은 교사나 친구와 같은 타인들과의 관계가 큰 영향을 미친다는 것을 의미한다. 친사회적 행동인 방어행동이나 소극적인 행동인 방관행동과 달리, 동조행동은 반사회적이고 적극적인 행동이다. 따라서 타인과의 관계 속에서 습관이 내면화되고 행동을 모방한다고 추측할 수 있다. 가해동조행동은 그 강도가 덜하다 하더라도, 가해자와 질적으로 유사한 공격성을 가지고 있다고 할 수 있다. 따라서 가해자의 공격행동이 주변 교사나 또래들의 반응에 의해서 강화되는 것과 유사하게(이승연, 2014), 동조행동 역시 교사와의 관계와 또래관계에 영향을 받는다는 것을 본 연구결과는 시사한다. 또한 이 연구결과는 교사의 개입으로 가해동조행동이 감소한다는 선행연구 결과(Vernberg et al., 2000)와 일치한다.

넷째, 한편 통제 변인 가운데 학생의 집단따돌림 주변인 행동 모두에 유의미한 영향을 미치는 변인은 공감능력으로 분석되었다. 공감능력이 높을수록 동조행동과 방관행동은 감소하고 방어행동은 증가하였다. 이는 많은 선행연구 결과와도 일치하는 것으로, 개인의 내적 특성도 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치고 있음을 반영해준다.

성별은 집단따돌림 주변인 행동에 유의미하게 영향을 미치지 않았다. 이는 남자가 여자보다 동조행동 경향성이 상대적으로 높다는 기존 연구(심희옥, 2008; 유계숙 외, 2013)와 상이한 결과이다. 또한 여학생이 남학생에 비해 방어행동 경향성이 높다는 서미정(2008), 이종원 외(2014)의 연구와도 상이한 결과이다. 성별에 따라 주변인 행동에 차이가 없다는 것은 남학생과 여학생 모두 외부 노력에 의해 방어자로 전환될 가능성이 있음을 시사한다.

또한 집단따돌림 피해경험도 집단따돌림 주변인 행동에 유의미하게 직접적인 영향을 미치지 않았다. 이는 남미애·홍봉선(2013)의 연구결과와 같으며, 배미희(2013), 최유진(2013)의 연구와는 상이한 결과이다. 이러한 결과에 대한 해석은 다소 주의가 필요하다. 본 연구에서는 집단따돌림 피해경험이 단일문항을 통해 측정되었다는 한계가 있다. 향후에는 이를 고려하여 완성도가 높은 척도를 이용해 좀 더 정교한 검토가 필요하다고 하겠다.

모든 청소년은 억압과 착취가 없는 학교에서 안전하고 행복하게 교육받을 권리가 있으며, 타인의 권리를 존중하며 화합과 질서를 배울 수 있는 공동체를 만들어 갈 의무를 가진다(국가인권위원회, 2012a). 학교는 학생들이 가장 안전해야 할 공간이자 타인과 더불어 살아가는 것을 배우는 학습의 장이다. 그러한 공간이 인권을 침해하는 공간으로 변질되어 가는 것은 안타까운 일이다. 따라서 학교에서 발생하는 집단따돌림은 조속히 해결해야 할 문제이며, 이를 위한 가장 최선의 방법은 집단따돌림을 예방하는 일일 것이다.

지금까지 집단따돌림을 극복하기 위한 다양한 정책과 프로그램이 학교에 도입되었다. 그러나 대부분의 정책과 프로그램이 사후적 대책으로서, 가해자와 피해자 개인에게 초점이 맞춰져 있었다. 이후 점차 가해자·피해자뿐 아니라 집단따돌림 ‘주변인’에 주목하는 움직임이 나타났다. 그러나 이마저도 여전히 집단따돌림 ‘주변인’의 개인적 특성에 초점을 둔 한계를 지닌다. 공감능력, 자아존중감, 자아효능감 등의 향상 및 인성교육을 목표로 한 주변인 대상 프로그램들이 바로 그것이다(곽금주,

2005; 2006; 교육부, 2013). 정부가 2012년 발표한 학교폭력근절종합대책 또한 매우 포괄적일뿐 아니라 집단따돌림을 포함한 학교폭력을 개인의 인성 문제로 보고 있다. 따라서 가정과 학교에서의 인성교육을 강조할 뿐, 교실 및 학교 등의 주변 환경에 대한 문제인식이 없었다. 그러나 집단따돌림은 주변인의 개인적 특성뿐 아니라 집단적 맥락에 근거하여 행동한다.

이에 본 연구는 개인의 특성이 아닌 집단적 맥락에서 집단따돌림 주변인 행동을 진단하고자 하였다. 그리고 실제 친인권적 교실문화 정도가 학생의 집단따돌림 주변인 행동에 영향을 미치고 있음을 밝혔다. 본 연구의 독립변인인 교실문화의 하위요인들은 집단따돌림 방어행동, 방관행동, 동조행동에 각각 영향을 미치고 있었다. 이는 학교 또는 학급의 친인권적인 분위기나 문화가 주변인이 따돌림에 동조하지 않고 피해자를 지지하고 따돌림에 단호하게 대응하도록 하는 유용한 보호요인임을 확인하는 결과이다.

그리고 본 연구 결과가 가지는 시사점을 알아보기로 한다.

첫째, 본 연구는 집단따돌림을 예방하기 위하여 지금까지 많은 연구에서 다루어 왔던 개인적 차원에서의 접근이 아닌 주변 환경적 차원에서 접근하였다. 특히 집단따돌림이 발생하는 최소 단위인 학급차원에서 논의하고자 하였다. 그동안 주변인 대상의 집단따돌림 해결을 위한 연구는 개인적 요인에 초점을 맞추고 있었다. 그러나 학생들의 공감능력, 자아효능감, 자아존중감 등의 개인적인 특성은 변화시키기 어렵거나 오랜 기간이 걸린다는 한계를 지닌다. 이에 본 연구에서는 집단적 맥락에서 따돌림 현상을 바라보았다. 즉, 집단따돌림이 발생하는 교실의 문화를 집단따돌림을 예방하기 위한 환경으로 조성하는데 활용할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 일반적인 학급풍토나 학급분위기에서 나아가 교실문화가 어떻게 형성되어야 하는지에 대한 구체적인 지침을 주고 있다. 본 연구에서는 집단따돌림이 학생들의 인권을 침해하는 현상이라는 점에 착안하여, 인권친화적인 교실문화를 조성하고자 하였다. 친인권적 교실문화를 조성하

기 위한 방안을 살펴보면, 교사가 학생을 인격적으로 존중하고 차별하지 않아야 한다. 또한 학생과 학생 간의 서로 존중하는 문화를 만들어야 한다. 마지막으로 학급의 대표나 의사결정을 민주적으로 해야 한다. 이처럼 학생들이 경험하는 일상적인 친인권적 교실문화는 집단따돌림이 발생했을 때 주변인으로서 행동해야 할 올바른 지침을 줄 수 있다.

셋째, 집단따돌림을 극복하기 위한 학교 차원의 적절한 접근 방법을 제시한다. 그동안 학교는 집단따돌림 대책 마련으로 학교폭력 예방 교육과 같은 인지적 차원의 접근이나 학생 개인의 공감능력이나 인권감수성을 향상시키는 개인적 차원의 접근을 시도해 왔다. 하지만 집단따돌림 주변인 행동은 지식의 부족 혹은 개인의 정서적 결함으로 인해서만 좌우되는 것은 아니라는 것이 밝혀졌다. 따라서 학교 차원에서 집단따돌림을 극복하기 위한 방법의 하나로써 인권친화적인 교실문화를 형성할 수 있도록 장려해야 한다. 학교는 교사와 학생 간의 관계, 학생과 학생 간의 관계가 서로를 존중하고 배려할 수 있도록 지원해야 한다. 또한 학급에서의 의사결정이 민주적으로 이루어지도록 학교 차원에서 감시하고 장려해야 할 것이다.

2. 제언

본 연구에서는 집단따돌림의 감소를 위해 친인권적 교실문화의 역할에 주목해야함을 주장하고 이를 실증하였다. 본 연구의 연구결과를 바탕으로 앞으로의 친인권적 교실문화와 집단따돌림 주변인 역할에 관련된 후속 연구를 위하여 다음과 같이 제언한다.

첫째, 연구 대상을 다양한 지역의 중학생과 고등학생으로 확대해서 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 집단따돌림을 처음 경험한 연령이 점차 낮아지며 초등학생들의 집단따돌림 피해건수가 점차 증가하고 있다는 것에 착안하여 서울의 초등학생을 대상으로 진행하였다. 따라서 본 연구결과가 다른 지역과 학교급에도 동일하게 적용될지 여부는 알 수 없다. 집단

따돌림은 비단 초등학생뿐 아니라 중학생과 고등학생 모두에게 심각한 문제로 대두되고 있다. 따라서 후속연구에서는 다양한 지역과 학교를 표본으로 선정하여 다양한 학교급에서 동일한 결과가 나올 수 있을지 살펴보는 것이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 본 연구는 집단따돌림 주변인 역할에 노출된 학생만을 대상으로 하지 않았다. 전체 조사대상자의 집단따돌림 발생 시 주변인 행동의사 정도를 파악해서 분석한 결과이다. 본 연구는 자기보고식 척도를 사용한 연구로 사회적으로 바람직하다고 여겨지는 응답을 했을 가능성도 있다. 따라서 실제 집단따돌림이 발생한 학급을 대상으로 학급의 친인권정도와 학생들의 역할을 분석한다면 좀 더 정확도가 높은 결과를 도출할 수 있을 것이다.

셋째, 친인권적 교실문화를 넘어 친인권적 학교문화에 대한 연구가 필요하다. 본 연구는 담임제를 특성으로 하는 초등학교 학생을 대상으로 하였다. 따라서 초등학생들이 대부분의 시간을 보내는 직접적인 공간인 교실에 초점을 맞추었다. 그러나 중학생과 고등학생은 담임교사뿐 아니라 다양한 선생님에게 수업을 들으며, 초등학생에 비해 학교 내에서 행동반경의 범위가 넓다. 따라서 교실뿐 아니라 학교 전체의 친인권적 문화가 학생들의 행동에 영향을 미칠 가능성이 높다. 또한 교실의 문화는 전체 학교의 문화에 영향을 받을 수밖에 없다. 따라서 교실의 문화뿐 아니라 학교의 문화에 대한 좀 더 심도 깊은 논의와 연구가 필요하다.

넷째, 최근 집단따돌림이 사이버화 되는 추세를 반영하여, 사이버따돌림(cyber bullying)에 대한 연구도 필요하다. 방송통신위원회와 한국정보화진흥원이 2018년 실시한 사이버폭력 실태조사에서 학생의 29.5%가 사이버폭력을 경험했다고 응답했다. 사이버폭력의 경우 매해 증가하는 추세로, 특히 학생들의 피해 증가 폭이 넓은 것이 특징이다. 또한 인터넷과 스마트폰을 사용하여 시간과 장소의 제약이 없다는 특징을 지닌다. 따라서 점점 다양하고 교묘하게 진화하는 따돌림 양상에 대해 현 시점에 적합한 예방대책 마련도 필요하다.

학교는 사회의 축소판이다. 학교라는 작은 사회 속에서 대두되고 있는

집단따돌림의 문제는 직장 및 군대를 비롯한 사회 조직 전체의 문제로도 연결되고 있다. 집단따돌림은 차별과 소외를 당연시하는 문화를 확산하여 사회통합을 저해하는 심각한 위험요인이 된다. 사회과는 학생들의 올바른 사회화를 통해 공동체의식을 지닌 시민으로 육성할 의무를 지닌다. 특히 사회과는 개인적 차원을 넘어 상호 관계적 접근이 가능하며, 사회제도화를 통한 문제해결과정을 지향한다는 점에서 타 교과와의 차별성을 지닌다. 이에 집단따돌림 현상에 대한 사회과 전반의 의식적인 관심과 해결을 위한 노력이 요구되는 바이다. 이러한 노력이 모여 인권친화적인 교실문화가 정착될 때, 우리 사회 전반에도 상호존중의 공동체 건설을 지향하는 민주시민교육의 목표(은지용·모경환, 2018: 8)가 실현될 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부(2013). 이화여자대학교 학교폭력예방연구소(2018). 학교폭력 사안 처리 가이드북 개정판.
- _____(2013). “관계부처 합동, 예방에 중점을 둔 ‘현장중심 학교폭력 대책’ 발표” (보도자료 2013.07.23.)
- _____(2015). 2015 개정 사회과 교육과정.
- 곽금주(2005). 학교폭력 예방 프로그램 개발에 관한 연구. KT&G 복지재단 결과보고서.
- _____(2006). 한국의 왕따 및 학교 폭력: 특징과 한국형 예방 프로그램. 한국심리학회 연차대회 논문집, 2006(1), 134-135
- _____(2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1) (특집호), 255-272.
- 구본용(1997). 청소년의 집단따돌림의 원인과 지도방안: 따돌리는 아이들. 따돌림 당하는 아이들. 청소년상담연구보고서 29.
- 권영자(2015). 초등학교 고학년의 방관경험 분석. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 권준모(1999). 한국의 왕따 현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰. 한국심리학회지: 사회문제, 5(2), 59-72.
- 김경래·이수진(2018). 청소년의 신뢰와 자기효능감이 방어 행동에 미치는 영향. 법교육연구, 13(2), 83-110.
- 김미영(2007). 학교체계가 중학생의 학교폭력에 미치는 영향. 한국청소년연구, 18(2), 287-314.
- 김세호(2010). 학교조직 문화와 풍토의 개념적 관계에 관한 고찰. 교육종합연구, 8(1), 1-20
- 김영신(2010). 친인권적 교실문화가 청소년의 인권태도에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- _____, 박가나(2014). 친인권적 교실 문화 경험이 중학생의 인권 태도에 미치는 영향. 사회과교육연구.

- 김은아(2011). 또래괴롭힘 방어행동과 공감, 자기효능감, 학급규준에 대한 믿음의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김은영(2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. 한국아동복지학, 26, 87-111.
- 김영천(1999). 초등학교의 잠재적 교육과정이 밝혀진 후-교사와 행정가에게 주는 시사점. 조영달 편. 한국교실수업의 이해. 서울: 집문당.
- 김이경 외(2016). 학교문화가 학생들의 학교폭력 대응행동에 미치는 영향 분석. 교육행정학연구, 34(2), 97-118.
- 김현경(2015). 인권친화적 학교문화가 청소년의 시민의식에 미치는 영향. 시민교육연구, 47(2).
- 김현주(2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 청소년복지연구, 5(2), 103-118.
- 김희화(2001). 청소년의 집단괴롭힘과 학교생활특성에 관한 연구. 청소년학연구, 8(2), 119-114.
- 남미애 · 홍봉선(2013). 학교폭력 주변인 역할에 영향을 미치는 요인. 한국연구재단 지원 연구.
- 남정걸(1993). 교육조직행론. 서울: 교육과학사.
- 박경숙 · 손희곤 · 손혜정(1998). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. 한국 교육개발원 연구보고 98-19. 서울 : 한국교육개발원.
- 박은경 · 장석진(2017). 초등학교 고학년의 공감능력, 인권감수성이 집단따돌림 방관태도에 미치는 영향. 법과인권교육연구, 10(2).
- 박주형 · 정성수(2012). 고등학교 학생의 학교폭력에 대한 인식과 학교의 영향 요인탐색. 교육행정학연구, 30(3), 1-19.
- 박효정 · 정미경 · 김효원(2010). 학교폭력 예방 프로그램의 적용효과 분석: 초등학교의 학교폭력에 대한 인식, 태도 및 행동, 대처능력의 변화를 중심으로. 한국교육, 37(4), 47-72.
- 배미희(2013). 청소년 학교폭력의 가해자, 피해자 및 방관자 예측모형 연구. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 서기연 · 유형근 · 권순영(2011). 초등학교 고학년을 위한 또래지지 중심

- 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. 아동교육, 20(2), 131-146.
- 서미정(2008). 방관자의 집단 특성에 따른 또래 괴롭힘 참여 역할행동. 아동학회지, 29(5).
- 손경원(2008). 학교 폭력 예방을 위한 사회 규범적 접근. 도덕과 윤리교육, 26, 101-124.
- 심희옥(2002). 아동의 심리사회적인 발달과 또래 괴롭힘의 가해, 피해, 친사회적 행동과의 횡·종단적인 관계. 한국아동학회 아동학회지, 23(3).
- _____(2008). 또래 괴롭힘 참여자의 사회적 지위 및 사회적 정서에 관한 연구: 성별을 중심으로. 아동학회지, 29(3), 191-205.
- 엄인하 (2015). 초등학생의 학급응집력이 집단따돌림에 미치는 영향. 상지대학교 평화안보·상담심리대학원 석사학위논문.
- 왕기향 외(2000). 교육조직론탐구. 서울: 학지사.
- 유계숙·이승출·이혜미(2013). 집단따돌림 참여자 역할에 영향을 미치는 개인·가족·학교 관련변인. 한국가족관계학회지, 18(3), 63-89.
- 은지용·모경환(2018). 사회 교과서에 나타난 다문화 인권 교육의 실태 및 과제. 교육문화연구, 24(1), 7-31.
- 이경아·김원희·이동형(2015). 남녀 초등학생의 공감 및 지각된 학급풍토와 괴롭힘 참여역할의 관계. 교육문제연구, 28(3), 21-47.
- 이군현(1992). 교육행정학. 대전: 과학과 예술.
- 이규미 외.(1998). 상담사례를 통해서 본 왕따현상, 왕따현상에 대한 이해와 상담접근, 서울시청소년종합상담실 개원1주년 심포지엄자료집.
- 이명신 (2002). 괴롭힘 가해학생의 환경적 요인, 괴롭힘 행동유형, 가해학생의 심리·행동적 결과에 대한 연구. 한국사회복지학, 51(11).
- 이봉건·남재봉·이종연·이상익·황순택·김수현·이재신(2001). 또래 아동의 비행 행동이 피해자동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선방안 - 집단괴롭힘 소위 ‘왕따(bullying)’를 중심으로-. 한국심리학회지: 임상, 20, 413-441.
- 이숙정·박소현·이희현·유지현(2014). 학교폭력예방 학급환경 진단도구

- 개발. 아시아교육연구, 15(4).
- 이상균(1999). 학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이성식·전신현(2000). 학교에서의 집단괴롭힘의 상황요인과 집단역학과정. 한국형사정책학회 형사정책, 12(1).
- 이승연 (2014). 학생의 공감, 사회 자기효능감, 지각된 규준과 또래괴롭힘 방어행동과의 관계. 한국심리학회지: 발달, 27(3), 89-109.
- 이용숙(1996). 한국 학교 문화의 특성과 잠재적 교육과정. 한국문화인류학. 29(2), 289-340.
- 이정훈(2003). 조직문화·단위학교 재구조화·직무만족도 간의 관계 연구. 교육행정학 연구, 21(3), 213-235.
- 이종원·윤상연·김혜진·허태균(2014). 권위주의 성격과 인기도에 따른 학교괴롭힘의 참여 역할. 한국심리학회지: 학교, 11(1), 109-135.
- 이지영·허승희(2014). 초등학교 학급풍토가 집단따돌림에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. 수산해양연구, 26(6).
- 이훈구·홍영오(2002). 한국인의 왕따현상의 특징: 학교폭력의 행위결정과정, 피해 자학 연구, 10(2).
- 장명배(2008). 학급 내 학교폭력 조기 감지 및 상담방법. 문용린 외 공저 (2008). 학교폭력 예방과 상담(pp.319-333). 서울: 학지사.
- 장휘숙(2004). 청년심리학. 서울: 박영사.
- 전영주·아영아·이경희(2014). 학교폭력예방 길라잡이. 국가인권위원회.
- 전자배(2019). 집단적 맥락에서 바라본 따돌림 양상 및 개선방안. 시민교육연구, 51(1).
- _____(2019). 청소년이 인지한 또래집단규범이 집단따돌림 행동에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정명화 외(2005), 정서와 교육. 서울: 학지사.
- 정현주(2011). 아동기 또래괴롭힘 가해/피해 경험과 문제행동의 발달체적 간 관계와 예측요인. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 조남근(1996). 학교조직문화 관련변인의 이론적 탐색. 교육문제연구, 8,

123-138.

조영미·임영식(2015). 집단따돌림 역할자 유형분석 및 학교 영향요인검
증. 청소년학연구, 22(9).

조용환(2000). 교실붕괴의 교육인류학적 분석, 교육인류학연구, 3(2),
43-66.

조유진(2011). 공격성과 또래괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태
도의 조절효과. 아동과 권리, 15(1), 67-88.

주연수(2016). 방관자 중심 집단따돌림 예방교육. 기독교교육정보, 49,
255-29.

최수미(2008). 폭력노출 리질리언스(Resilience)가 폭력노출 청소년의 적응
에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

최유진(2013). 괴롭힘 피해상황에서 주변인 행동유형에 따른 피해학생의
대응방식: 통제욕구, 통제지각 및 대처전략을 중심으로. 이화여자
대학교 대학원 석사학위논문.

최의선(2009). 초등학생이 지각한 학급문화와 학교생활화(KSD) 반응특성
과의 관계. 미술치료연구.

최준영(2007). 청소년의 집단따돌림과 자살 관련 태도. 사회연구 통권 14
호.

푸른나무 청예단(2014). 2013년 전국 학교폭력 실태조사 결과보고서. 서
울: 청예단.

Aikin, W. M., 김재춘·박소영 역(2002), 중등학교 교육과정 개선을 위한
8년 연구 이야기, 서울: 교육과학사.

Albarracin, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005),
Attitudes: Introduction and Scope”, 3-19, in Albarracin, D.,
Johnson, B. T., & Zanna, M. P.(eds.), *The Handbook of Attitudes*,
London: Lawrence Erlbaum Associates.

Aronson, E., Wilson, T., Akert, R., & Sommers, S. (2015). *Social
Psychology (9th ed.)*. New York, NY: Pearson.

Asch, S. (1956). *Studies of independence and conformity: A minority of*

- one against a unanimous majority.* Psychological Monographs, 70(9), 1-70.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). School as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance : A multi level analysis. *American Educational Research Journal*. 32(3). 627-658.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students' in Israel. *Social Work Research*, 26 (2), 71-87.
- Bibb Latane. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356.
- Costanzo P. R. & Shaw M. E. (1966). Conformity as a function of age level. *Child development*, 37. 967-975.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- DeBow, A. J. (2009). *"I like my class and my class likes me!" links between children's perceptions of their classroom environment and socio-emotional adjustment.* (Doctoral dissertation, Carleton University Ottawa).
- Dewey, J. (1952). *Experience and Education*, New York: The Macmilan Company.
- Deutsch, M., & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636.
- Eccles & Roeser. (2011). Schools as Developmental Contexts During

- Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, Vol.21(1).
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.
- Furlong, M. J., Grief, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey-Short Form. *Psychology in the Schools*, 42(2).
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Gress J. R. (1988). *Curriculum: an Introduction to the Field*. Berkeley.
- Henry. M. E. (1993). *School Culture: Universes of Meaning in Private Schools*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7-27.
- Hofstede, G., Minkov, M., Hofstede, G. J. (2014). *Cultures and organizations: Software of the Mind(3ed)*. 차재호, 나은영 역. 세계의 문화와 조직: 정신의 소프트웨어, 서울: 학지사.
- Jackson, D. R., Cappella, E., & Neal, J. W. (2015). Aggression norms in the classroom social network: context of aggressive behavior and social preference in middle childhood. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4).
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientation toward a moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought,

in: Vita Humane.

- Lovegrove, P. J., & Cornell, D. G. (2014). Patterns of bullying and victimization associated with other problem behaviors among high school students: a conditional latent class approach. *Journal of Crime and Justice*, 37(1) , 5-22.
- Macklem, G. L. (2004). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. 황해자, 김종운 역. 학교 따돌림의 지도와 상담: 여러 나라의 연구 사례. 서울: 동문사.
- Marachi, R. (2003). Students, "Teacher, school climate, and school violence: A multiple perspective of victimization in israel school". Unpublished Doctoral dissertation. University of Michigan.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol.50(4), pp.370-396.
- Mayer, M. J. (2001). "The relationship of secure building strategies and student's understanding of the school violence and disruption". Unpublished Doctoral dissertation. University of Maryland.
- Maxwell, T. M., & Thomas, R. A. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29(2), 72-82.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997) Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- O' Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bulling and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere
- _____ (1991). Bully/victim problems among school children : Basic facts and effects of school based intervention program. *The*

- Development and Treatment of Childhood Aggression* . NJ: Lawrence Earlbaum, 411-448.
- _____ (1994). Bulling at school : Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. *Journal of Child Psychiatry*, 35(7), 111-119.
- Orpinas, P., & Horne, M. A. (2013). 괴롭힘 예방: 행복한 학교 문화 조성 과 사회적 역량 개발. (한유경, 정제영, 김성기, 김성식, 장원경, 박주형, 이주연, 오인수, 이승 연, 서경혜 역). 경기도: 아카데미프레스. (원전은 2006에 출판).
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education*(7th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- _____, & Valesky, T. C. (2007). *Organizational behavior in education, adaptive leadership and school reform*(9th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multi level Analysis, *Child Development*, 83(6), 1917-1931.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
- Richard Hazler. (2004). Brief Report: Trauma Reactions of Bystanders and Victims to Repetitive Abuse Experiences, 19(2), 239-255.

- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rock, P. F. & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. (1996a). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.
- _____, Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- _____. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- _____. (2010). Bullying and the peer group: A review, *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- _____ & Poskiparta, E. (2012). Making Bullying Prevention a Priority in Finnish Schools: The KiVa Antibullying Program, *New Directions for Youth Development*. 133: 41-53.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. Pacific Grove.
- Stolp, S., & Smith, S. (1995). *Transforming schools culture: symbols, values & the leader's role*. Oregon: Eric Clearinghouse.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). "Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach." , *Aggressive Behavior*, 25: 97-111.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. W. Litwin. eds., *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston: Harvard University.

- Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., Twemlow, S. W., Sacco, F., & Fonagy, P. (2000). Developmental patterns in aggression, victimization, and violence related cognitions. In E. M. Vernberg (Eds.), *Violence Against Peers: Developmental Inevitability or Unacceptable Risk?* Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Yablon, Y. B. (2012). Student-teacher relationships and students, willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8).
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3). 34-41.

설문지

안녕하세요? 이 설문지는 여러분이 우리 반의 분위기에 대하여 어떻게 느끼는지와 집단 따돌림에 대한 행동을 알아보는 문항들로 구성되어 있습니다. 평소의 내 생각과 가장 가까운 것을 하나만 골라 ✓표를 해주시기 바랍니다.

여러분이 답한 내용과 그 결과는 순수한 연구 목적 외 다른 용도로는 절대 사용되지 않으며 개인정보는 비밀로 유지될 것임을 약속드립니다. 응답 도중에 중단하고 싶을 때는 언제든지 그만둘 수 있습니다. 또한 응답을 거부하는 것은 여러분에게 절대 불이익이 되지 않습니다. 제시된 질문들은 정답이 없으며 여러분의 학교 성적과도 상관이 없습니다. 이 설문지는 점수를 매기고자 하는 것이 아니라 여러분의 생각을 알고자 하는 것입니다. 여러분이 생각하는 대로 솔직하게 답해주시기를 부탁드립니다. 마지막으로 모든 문항에 빠짐없이 응답해주시기를 부탁드립니다.

설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사합니다.

서울대학교 사범대학 사회교육과(일반사회전공) 석사과정 임여정 드림

- I. 각 문항을 읽고 자신에게 해당하는 번호에 ✓표하거나 숫자를 써 주세요.

1. 여러분의 성별은 무엇인가요? ① 남 ② 여
2. 따돌림을 당해서 힘들었던 적이 있나요? ① 그렇다 ② 아니다
3. 당신의 최근 사회과목 성적은?
 ① 59점 이하 ② 60점 이상 ~ 69점 이하 ③ 70점 이상 ~ 79점 이하
 ④ 80점 이상 ~ 89점 이하 ⑤ 90점 이상
4. 여러분 가정상황과 가장 비슷하다고 생각되는 것은 어느 것인가요?
 ① 먹고 사는 것이 걱정되는 수준이다
 ② 기본적인 생활은 하지만 부모님이 돈 걱정을 자주 하신다
 ③ 풍족하지는 않지만 먹고 사는데 걱정이 없다
 ④ 경제적으로 여유가 있어서 여행이나 문화생활도 충분히 할 수 있다

5. 가장 일치하는 항목에 체크해주세요.

문항내용		전혀 아니 다	아닌 편이 다	보통 이다	그런 편이 다	아주 그런 다
1	어떤 문제에 대해 내가 옳다고 확실히 생각하면 다른 사람의 말을 듣기 위해 많은 시간을 쓰지 않는다.	①	②	③	④	⑤
2	결정을 내리기 전에 상대방의 입장에서 생각해보려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
3	재미있는 이야기나 소설을 읽을 때 그 이야기 속의 일이	①	②	③	④	⑤

	나에게 일어난다면 어떤 느낌이 들지 상상해본다.					
4	내게 일어날지도 모르는 일들에 대해 상상한다.	①	②	③	④	⑤
5	남에게 이용당하는 사람을 보면, 보호해줘야겠다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 스스로 매우 부드러운 마음의 소유자라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 긴급한 상황에 매우 효과적으로 대처한다.	①	②	③	④	⑤
8	마음이 너무 불안할 때, 아무 것도 하지 못한다.	①	②	③	④	⑤

Ⅱ. 각 문항을 읽고 우리 반에 대한 여러분의 평소 생각하는 느낌과 가장 일치하는 번호에 ✓표 해주세요.

문항내용	전혀 아니 다	아닌 편이 다	보통 이다	그런 편이 다	아주 그렇 다
1. 우리 반 선생님(담임 선생님)은 우리가 잘못했을 때 자주 때리신다.	①	②	③	④	⑤
2. 우리 반 선생님은 종종 듣기 안 좋은 과격한 말을 하신다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 반 선생님이 혼내실 때 그 이유를 알 수 없는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 반 선생님은 공부 잘하는 아이가 잘못하면 혼내지 않거나 가볍게 야단치는 정도로 그치신다. 하지만 공부 못하는 아이가 잘못하면 더 많이 혼내신다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리 반 선생님은 가난한 아이나 잘사는 아이, 남학생이나 여학생을 똑같이 대하신다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리 반 선생님은 우리가 어떤 말을 하더라도 잘 들어주신다.	①	②	③	④	⑤
7. 우리 반 선생님은 어떤 아이에게 문제가 있을 때 다른 친구들이 알아채지 못하게 따로 불러 말씀하신다.	①	②	③	④	⑤
8. 우리 반 선생님은 여러 문제로 힘든 아이를 특별히 더 보살펴 주신다.	①	②	③	④	⑤
9. 우리 반 아이들은 겉으로 싸우지는 않지만, 친구들과 함께 다른 사람을 욕하고 싶어 한다.	①	②	③	④	⑤
10. 우리 반 아이들은 의견이 다르면 폭력으로 이어진다.	①	②	③	④	⑤
11. 우리 반 아이들은 어려운 일이 생겼을 때 서로 돕고 위해준다.	①	②	③	④	⑤
12. 우리 반 아이들은 외모나 성적 등의 이유로 자주 왕따를 시킨다.	①	②	③	④	⑤
13. 우리 반 대표(회장, 반장 등)는 성적과 상관없이 누구나 될 수 있다.	①	②	③	④	⑤

14. 우리 반 대표(회장, 반장 등)를 뽑는 방식은 우리 모두가 동의하는 방식으로 이루어진다.	①	②	③	④	⑤
15. 우리 반 성생님은 우리 반의 규칙(지각, 청소 등)을 우리 스스로 정하도록 이끄신다.	①	②	③	④	⑤
16. 우리 반 규칙(지각, 청소 등)은 한번 정해지면 많은 아이들이 원해도 바꾸기 힘들다.	①	②	③	④	⑤
17. 우리 반은 학생들이 학급행사(소풍, 생일파티, 축제 등)나 학급 일을 결정하는 일정한 절차가 있다.	①	②	③	④	⑤
18. 우리 반에서 의사결정을 할 때, 우리들은 각자의 의견과 함께 왜 그렇게 주장하는지 충분히 들어보는 기회를 갖는다.	①	②	③	④	⑤
19. 우리 반에서 의사결정을 할 때는 소수의 의견이라도 무시하지 않는다.	①	②	③	④	⑤

Ⅲ. 각 문항을 읽고 집단따돌림에 대한 여러분의 평소 생각하는 느낌과 가장 일치하는 번호에 ✓표 해주세요. 여기에서 집단따돌림이란 한 학생이 계속해서 두 명 이상의 학생들에게 신체적, 정신적으로 괴롭힘 또는 공격받는 것을 뜻합니다.(예: 왕따)

문항내용	전혀 아니 다	아닌 편이 다	보통 이다	그런 편이 다	아주 그렇 다
1. 나는 집단따돌림 상황을 보고도 못 본 척 한다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 집단따돌림 상황을 보고도 그냥 지나간다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 집단따돌림 상황에서 가만히 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 집단따돌림 상황을 보아도 평소대로 내 할 일을 한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 집단따돌림 상황에서 아무 것도 하지 않고 보기만 한다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 집단따돌림 상황에 별 관심이 없다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 따돌림 당하는 아이에게 힘과 용기를 준다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 따돌림 당하는 아이와 잘 놀아준다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 따돌림 당하는 아이를 위로해준다.	①	②	③	④	⑤
10. 나는 따돌림 당하는 아이를 도와주기 위해 따돌림 상황을 선생님께 말씀드린다.	①	②	③	④	⑤
11. 나는 다른 친구들에게 따돌림 당하는 아이를 도와주라고 말한다.	①	②	③	④	⑤
12. 나는 다른 친구를 따돌리는 아이에게 그만하라고 말한다.	①	②	③	④	⑤
13. 반 친구들이 한 아이를 따돌릴 때 옆에서 더 하라고 한다.	①	②	③	④	⑤
14. 다른 아이가 누군가를 따돌리기 시작하면 나도 같이 따돌린다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 누군가 따돌림을 당하고 있으면, 구경하러 간다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 따돌림 상황을 구경하라고 다른 아이들을 부른다.	①	②	③	④	⑤
17. 나는 따돌림 당하는 아이를 보고 비웃는다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 따돌림 당하는 아이가 못 움직이도록 붙잡는 등 옆에서 돕는다.	①	②	③	④	⑤

Abstract

The Influence of Human-Rights-Friendly Classroom Culture in Elementary Schools on Bystander Behaviors in Bullying Situations

Lim, Yeo-Jung

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Advisor: Mina Lee

Every teenager has the right to be educated safely and happily in schools without oppression and exploitation. At the same time, they should respect the rights of others and participate actively in creating a community that learns harmony and order. Schools are the safest places for students and also places to learn to live with others. It is regrettable that such a spaces are transformed into a spaces that

infringes human rights. Therefore, bullying within schools is a problem which needs to be solved as soon as possible, and the best way to do this is to prevent it in the first place.

So far, various policies and programs have been introduced in schools to overcome bullying. However, most policies and programs were focused on the bullies and the victims of bullying as a follow-up measures. Since then, there has been a movement to pay attention not only to the bullies or victims but also the bullying bystanders, but it still shows the limitation of focusing on the personal characteristics. Therefore, I tried to diagnose bullying bystanders behavior in group context rather than individual factors. The purpose of this study is to investigate the effect of human-rights-friendly classroom culture on bystanders behavior in bullying situation.

In this study, the relationship between teacher and student, the peer relationship, and the decision-making methods in classes are sub-elements of a measurement index of human-rights-friendly classroom culture. Bullying bystander behaviors were divided into defending behavior, outsiders behavior, and conformity behavior. The following hypothesis was derived.

<Main Hypothesis 1.> The level of Human-Rights-Friendly classroom culture perceived by students will affect defending behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 1-1.> Relationship between teacher and student perceived by students will affect defending behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 1-2.> Peer relationship perceived by students will affect defending behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 1-3.> Classroom decision-making methods

perceived by students will affect defending behavior in bullying situation.

<Main Hypothesis 2.> The level of Human-Rights-Friendly classroom culture perceived by students will affect outsider behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 2-1.> Relationship between teacher and student perceived by students will affect outsider behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 2-2.> Peer relationship perceived by students will affect outsider behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 2-3.> Classroom decision-making methods perceived by students will affect outsider behavior in bullying situation.

<Main Hypothesis 3.> The level of Human-Rights-Friendly classroom culture perceived by students will affect conformity behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 3-1.> Relationship between teacher and student perceived by students will affect conformity behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 3-2.> Peer relationship perceived by students will affect conformity behavior in bullying situation.

<Sub-hypotheses 3-3.> Classroom decision-making methods perceived by students will affect conformity behavior in bullying situation.

To verify the hypotheses above, I analyzed the results of the questionnaires of 329 students in 5th and 6th grades attending elementary schools in Seoul. The survey was conducted from the middle of May to the end of May 2019.

The results of multiple regression analysis were as follows.

First, the perceived human-rights-friendly classroom culture had an significant effects on bystander behaviors in bullying situation. However, the sub-factors of human-rights-friendly classroom culture which had a significant effect on the bystander behaviors were partially different. These results suggest that different factors should be focused on to promote or inhibit each behavior.

Second, defending behaviors and outsider behaviors were significantly influenced by the peer relationship and the decision-making methods in the classroom. In particular, the peer relationship has a great influence. However, the relationship between teachers and students did not have a significant effect on the defending behavior and the outsider behavior.

Third, the peer relationship and the relationship between teachers and students had a significant effect on reducing conformity behavior. On the other hand, the decision-making methods in the class did not have a significant effect. This suggests that conformity behavior is greatly affected by relationships with others, such as teachers and friends.

Therefore, hypotheses <1-1>, hypothesis <2-1>, hypothesis <3-3> were rejected and Hypotheses <1-2>, <1-3>, <2-2>, <2-3> <3-1>, <3-2> were adopted.

The results of this analysis provide the following implications for social studies education.

First, in order to prevent bullying, this study has access to the surrounding environment rather than the personal approach that has been discussed in many studies. In particular, it was discussed at the class level, which is the minimum unit in which bullying occurs. Students' personal characteristics have limitations that are difficult to change or take a long period of time. So in this study, it is meaningful

that the culture of the classroom where the bullying occurs can be used as an environment to prevent bullying.

Second, it provides specific guidance on how classroom culture should be formed, in addition to general classroom climate and classroom atmosphere. If we look at ways to create a human-rights-friendly classroom culture, teachers should respect and not discriminate students personally. We should also create a culture of mutual respect among students. Finally, the class representatives or decision makers should be democratic. Thus, the everyday human-rights-friendly classroom culture that students experience can provide the right guidance to act as bystanders when bullying occurs.

Third, we suggest appropriate approach in the school to overcome bullying. In the meantime, the school has attempted to approach cognitive dimension or personal dimension such as “School Violence Prevention Education” to prevent bullying. However, it has been found that bystanders behavior in bullying situation is not solely dependent on lack of knowledge or personal emotional deficits. Therefore, it is necessary to encourage the formation of human-rights-friendly classroom culture as one way to overcome bullying at the school level.

keywords : classroom culture, human rights friendly classroom culture, school bullying, bullying bystanders behavior, conformity behavior, theory of social influence

Student Number : 2015-21581